

UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL

LE TRANSFERT DES SAVOIRS ENSEIGNANTS ENTRE LES ENSEIGNANTS
EXPERIMENTES EN FIN DE CARRIÈRE ET LES ENSEIGNANTS NOVICES AU
COLLÉGIAL : IDENTIFICATION DES MOYENS DE TRANSFERT A PRIVILEGIER
EN FONCTION DES SAVOIRS À LÉGUER.

MEMOIRE
PRESENTE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN SCIENCE POLITIQUE

PAR
KIM GAGNON

AVRIL 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

D'entrée de jeu, j'aimerais saluer les étudiantes et les étudiants en processus de rédaction. Ne perdez pas espoir, faites-vous confiance, il arrive le moment où l'on pose le dernier point du dernier paragraphe.

Bien que le terme soit largement utilisé pour définir l'expérience de la rédaction d'un mémoire, force est d'admettre qu'il s'agit bien d'un processus. Il vient un temps où accepter cette réalité permet de côtoyer la chose avec beaucoup plus de sérénité. Au-delà du découragement, des remises en question et des moments de doute, qui se vivent généralement seule devant l'écran, par chance, interviennent les recherches, les lectures et les entrevues. Issue de rencontres impromptues et d'heureux hasards, la réalisation de ce mémoire est, sans conteste, une étape marquante tant sur le plan personnel que professionnel.

À ce propos, je dois adresser mes plus sincères remerciements à Mélanie Bélanger et à Vincent Guay du Cégep de Victoriaville pour la confiance qu'ils m'ont témoignée, mais surtout pour leur intérêt et leur dynamisme en ce qui concerne les projets innovants. Il est primordial de souligner la disponibilité et la générosité des enseignants qui ont accepté de participer à cette étude. Les entrevues réalisées au cours de l'année dernière demeurent l'un des moments forts de ma maîtrise.

De façon beaucoup plus personnelle, je tiens à souligner l'appui indéfectible de ma famille et de mes amis qui ont su, tout au long de ce processus, me poser les bonnes questions, m'offrir des moments de fuite, m'écouter et accepter mes silences en d'autres occasions. Je pense également à Benjamin, complice d'université, avec qui j'ai discuté sociologie, philosophie, politique et musique tout

en structurant ma pensée. Il n'existe pas meilleur scénario que celui de partager, avec une personne de confiance, ses études de deuxième cycle.

Un merci tout spécial à Louise pour la relecture de ce mémoire et les corrections proposées afin d'en enrichir le texte. Cette aide, inestimable, était des plus appréciée.

En terminant, je souhaite témoigner ma reconnaissance envers Jacques Bourgault, mon directeur de mémoire, pour sa compréhension, sa patience et ses commentaires toujours justes et pertinents. Assurément, l'un des meilleurs pédagogues rencontrés au cours de mon parcours universitaire.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
RESUME	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	3
MISE EN CONTEXTE	3
CHAPITRE II	7
REVUE DE LA LITTERATURE	7
2.1. La connaissance	7
2.1.1. Définitions des concepts	7
2.1.2. La typologie des connaissances.....	9
2.1.3. Le modèle de conversion des connaissances explicites et tacites	11
2.1.4. Apprentissage individuel et apprentissage organisationnel	14
2.1.4.1. L'apprentissage individuel.....	14
2.1.4.2. L'apprentissage organisationnel	15
2.2. Le savoir enseignant.....	17
2.2.1. Les typologies des savoirs enseignants	18
2.2.1.1. Approche normative.....	18
2.2.1.2. Approche institutionnelle.....	19
2.2.1.3. Étude de cas	20
2.3. La gestion des connaissances.....	21
2.3.1. Cycle de vie de la gestion des connaissances.....	23
2.4. Le transfert des connaissances	24
2.4.1. Méthodes de transfert	27
2.4.2. Moyens de transfert appliqués au milieu collégial	30
CHAPITRE III.....	33
PROBLEMATIQUE ET CADRE D'ANALYSE.....	33

3.1. Problématique	33
3.2. Cadre d'analyse	34
3.3. Hypothèses de recherche.....	37
CHAPITRE IV.....	40
METHODOLOGIE	40
4.1. Approche méthodologique	40
4.2. Instrumentation	41
4.2.1. Entrevue individuelle semi-dirigée.....	41
4.2.2. Entrevue de groupe.....	42
4.2.3. Guide d'entrevue et déroulement	43
4.3. Critères d'échantillonnage	44
4.3.1. Site de l'étude.....	44
4.3.2. Échantillon	44
4.4. Analyse des données.....	46
4.4.1. Analyse thématique	46
4.4.2. Critères méthodologiques.....	47
CHAPITRE V.....	49
PRESENTATION DES RESULTATS.....	49
5.1. Identification des savoirs enseignants	50
5.1.1. La matière enseignée	50
5.1.2. La préparation des cours.....	51
5.1.3. Les interactions avec les étudiants.....	54
5.1.4. L'enseignement en classe.....	57
5.1.5. L'encadrement des étudiants.....	58
5.1.6. L'évaluation des apprentissages des étudiants.....	59
5.1.7. Les interactions avec les collègues.....	63
5.1.8. La profession enseignante, une réalité sociale	65
5.1.9. Soi-même comme enseignant.....	69
5.2. Typologie des savoirs enseignants	71

5.3.	Moyens de transfert préconisés par les enseignants.....	74
5.3.1.	Partage de documents	76
5.3.2.	Jumelage.....	77
5.3.3.	<i>Team-teaching</i>	81
5.3.4.	Rencontres informelles et échanges spontanés	82
5.4.	Facteurs influençant l'efficacité du transfert.....	85
5.4.1.	Qualité de la relation entre la source et le destinataire	85
5.4.2.	Structure de soutien.....	86
5.4.3.	Culture organisationnelle	87
CHAPITRE VI.....		91
DISCUSSION DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS.....		91
6.1.	Discussion des résultats	91
6.1.1.	Identification des savoirs enseignants	92
6.1.2.	Identification des moyens de transfert utilisés.....	97
6.1.2.1.	Partage de documents	98
6.1.2.2.	Jumelage.....	99
6.1.2.3.	<i>Team-teaching</i>	100
6.1.2.4.	Rencontres informelles et échanges spontanés	100
6.1.3.	Identification des facteurs influençant l'efficacité du transfert.....	101
6.1.4.	Hypothèses de recherche.....	103
6.2.	Proposition d'un modèle managérial de transfert des savoirs enseignants.....	107
6.2.1.	Moyens de transfert supplémentaires.....	108
6.2.1.1.	Atelier de groupe.....	108
6.2.1.2.	Observation	110
6.2.1.3.	Activités sociales.....	111
6.2.2.	Modèle managérial	112
6.3.	Recommandations.....	114
CONCLUSION		117
ANNEXE I GUIDE D'ENTREVUE		122
BIBLIOGRAPHIE.....		125

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Le spectre du savoir	9
Figure 2.2 Modèle SECI de conversion des connaissances de Nonaka	12
Figure 2.3 Les étapes du processus de transfert selon Szulanski.....	26
Figure 3.1 Interrelation des trois approches issues du transfert des connaissances en lien avec les thèmes abordés	35
Figure 6.1 Modèle managérial de transfert des savoirs enseignants	113

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1	Propriétés et fonctions liées aux connaissances tacites et explicites .	11
Tableau 2.2	Compétences extraites de la politique d'évaluation du personnel enseignant	20
Tableau 2.3	Impact des différentes pratiques sur le transfert des connaissances .	28
Tableau 3.1	Les objets d'apprentissage des enseignants du collégial	36
Tableau 4.1	Échantillon de l'étude sur le transfert des savoirs enseignants	45
Tableau 5.1	Les savoirs enseignants en lien avec la matière	50
Tableau 5.2	Les savoirs enseignants en lien avec la préparation de cours	52
Tableau 5.3	Les savoirs enseignants en lien avec les interactions avec les étudiants	55
Tableau 5.4	Les savoirs enseignants en lien avec l'enseignement en classe.....	57
Tableau 5.5	Les savoirs enseignants en lien avec l'encadrement des étudiants ...	58
Tableau 5.6	Les savoirs enseignants en lien avec l'évaluation des apprentissages des étudiants	60
Tableau 5.7	Les savoirs enseignants en lien avec l'interaction avec les collègues.	63
Tableau 5.8	Les savoirs enseignants en lien avec la réalité sociale de la profession enseignante	65
Tableau 5.9	Les savoirs enseignants en lien avec l'enseignant comme individu ...	69
Tableau 5.10	Typologie des savoirs enseignants.....	73

RESUME

Le transfert des connaissances constitue un processus encore peu étudié dans les organismes publics. Toutefois, le contexte organisationnel marqué par les départs massifs à la retraite entraîne une augmentation des études liées aux impacts et aux solutions à envisager afin de contrer la perte du capital de savoirs dans les organisations publiques. Cette recherche vise donc à explorer les processus de transfert de connaissances vécus par les enseignants du Cégep de Victoriaville afin d'identifier les savoirs enseignants à transmettre en début de carrière et de cibler les moyens de transfert appropriés pour y parvenir efficacement. Les résultats proviennent des entrevues individuelles semi-dirigées et des entrevues de groupes effectuées auprès de 17 enseignants du collégial. Plus précisément, l'échantillon se composait de sept enseignants expérimentés en voie de prendre leur retraite dans un horizon de cinq ans et de dix enseignants novices cumulant moins de deux ans d'ancienneté. En termes méthodologiques, l'approche qualitative-interprétative a été retenue afin d'analyser les données recueillies. Le cadre d'analyse sélectionné a permis de dégager 33 dimensions du savoir enseignant, lui conférant ainsi un caractère multidimensionnel. Il a également été possible de déterminer les moyens de transfert privilégiés par les enseignants ainsi que les facteurs pouvant influencer l'efficacité du transfert. Ces données ont permis de confirmer les deux hypothèses de recherche selon lesquelles, d'une part, l'efficacité du transfert des savoirs enseignants passe par la diversification et la combinaison de différents moyens de transfert et, d'autre part, le contexte d'insertion professionnelle lié à un processus de transfert nécessite l'application de certains moyens de transfert offrant un encadrement planifié et structuré aux enseignants novices. Finalement, l'interprétation des entrevues a servi à développer un modèle managérial de transfert des connaissances afin de combiner les savoirs enseignants à transmettre et les moyens de transfert à privilégier afin d'en assurer l'efficacité.

Mots clés: transfert des connaissances, moyens de transfert, savoirs enseignants, enseignant novice, enseignant expérimenté, enseignement au collégial

INTRODUCTION

Ce mémoire vise à offrir un éclairage nouveau sur le transfert des connaissances explicites et tacites entre les enseignants novices et expérimentés au niveau collégial. Bien que le concept de transfert des connaissances se rattache à de nombreux courants de pensée issus de différentes sciences, cette recherche propose de faire le pont entre certaines approches organisationnelles. Initialement utilisés par le secteur privé, les processus de transfert tendent à rejoindre le secteur public depuis quelques années en raison de l'accroissement des départs à la retraite qui engendrent la perte des savoirs au sein des organisations. Bien plus qu'un positionnement stratégique, le transfert de connaissances s'inscrit dans un processus complexe et englobant.

Le premier chapitre de ce mémoire dresse un portrait de la situation en lien avec deux problématiques propres à deux groupes d'enseignants distincts, issues du milieu collégial. Un regard est porté sur les difficultés de l'insertion professionnelle et de l'accroissement des départs à la retraite au cours des dernières années. La complémentarité de ces deux réalités constitue le point de départ de cette recherche sur la problématique de l'acquisition et de la transmission de connaissances au sein d'une organisation.

Le deuxième chapitre permet de définir et d'approfondir les concepts théoriques entourant le transfert des connaissances par une revue de la littérature prenant comme assise les fondements de la connaissance. Il y est ensuite question des étapes de la gestion du savoir, ce qui permet d'introduire les perspectives et les processus propres à l'étape du transfert. À la suite de quoi, les moyens de transfert sont définis. L'élaboration de ce cadre conceptuel permet également d'établir des

liens entre l'approche managériale, la théorie de l'organisation et les sciences de l'éducation.

Le troisième chapitre fait état de la problématique relevée dans la littérature menant à l'identification de l'hypothèse de recherche. Afin d'infirmier ou de confirmer cette hypothèse, un cadre d'analyse est développé en fonction des thèmes à couvrir et des approches contenues dans la revue de la littérature. Les thèmes choisis correspondent aux savoirs enseignants, aux moyens de transfert et aux facteurs d'efficacité, tous interprétés en regard de l'approche par le type de connaissances, l'approche relationnelle ou encore l'approche structurelle.

Le quatrième chapitre traite de la méthodologie utilisée en examinant l'approche méthodologique, l'instrumentation, les critères d'échantillonnage, le mode d'analyse et les critères de rigueur.

Le cinquième chapitre porte sur l'analyse des données selon les propos recueillis lors des entrevues auprès des enseignants novices et expérimentés. Ce chapitre se divise en trois parties selon les thèmes mentionnés ci-dessus.

Finalement, le sixième chapitre propose une discussion et des recommandations sur les résultats obtenus en fonction des trois approches du cadre d'analyse. De plus, afin de statuer sur l'hypothèse de recherche, un modèle intégré de transfert des savoirs enseignants est développé.

CHAPITRE I

MISE EN CONTEXTE

La gestion des connaissances, le *Knowledge Management* tel qu'utilisé dans les grandes firmes, ne représente pas un nouveau sujet d'étude. En fait, depuis longtemps, l'entreprise privée définit ses savoirs techniques sous l'angle de l'avantage concurrentiel. Toutefois, dans les années 90, Nonaka et Takeuchi (1995) actualisent les travaux effectués par Polanyi en 1958 sur la connaissance dite tacite. Ces derniers amorcent donc une réflexion quant à l'identification des connaissances de l'organisation et des processus de transfert. Considérant que les connaissances tacites représentent près de 70 % à 80 % du savoir d'un individu, et par extension d'une organisation, les stratégies de rétention et de transfert ont connu certains bouleversements (Dalkir, 2005). L'une des principales difficultés s'articule autour de la codification et de l'extraction d'une connaissance tacite appartenant à un individu ou encore à un groupe de travail pour ensuite la transmettre à un récepteur donné. Cette théorisation du transfert des connaissances tacites prend aujourd'hui une toute nouvelle dimension avec le phénomène des nombreux départs à la retraite. Compte tenu du sentiment d'urgence généralisé à l'idée de perdre autant de savoirs en si peu de temps, les organisations publiques amorcent une réflexion quant aux stratégies de transfert des connaissances à déployer.

À ce sujet, l'effet du *baby-boom* observé au Québec dans les années d'après-guerre se fait maintenant ressentir sur le marché du travail, compte tenu des

départs massifs à la retraite qu'il engendre. Le vieillissement des travailleurs est un phénomène normal et anticipé. Toutefois, il est maintenant possible d'observer une augmentation constante du nombre d'individus, hommes et femmes, appartenant au groupe des travailleurs de 55 ans et plus. L'Institut de la statistique du Québec révélait un accroissement continu de ce nombre de 2001 à 2008, passant de 339 000 à 567 000 travailleurs sur l'ensemble du Québec, tous les secteurs d'emplois confondus. Ces chiffres témoignent clairement du déplacement de la cohorte des *baby-boomers* sur la courbe démographique.

Pour ce qui est de la fonction publique du Québec, le Secrétariat du Conseil du trésor publiait dans un rapport sur ses effectifs des chiffres étonnants, mais cohérents avec le vieillissement de la population souligné précédemment, sur l'accroissement des départs à la retraite, lesquels passent de 937 en 2002-2003 à 2186 pour 2006-2007¹. Il s'agissait alors d'une augmentation de près de 42 % sur une période de cinq ans.

La présente recherche s'intéresse plus particulièrement aux départs à la retraite des enseignants du milieu collégial. Déjà en 1999, Raymond et Hade publiaient des prévisions accablantes concernant les départs à la retraite entre 2000 et 2015. En fait, de 2000 à 2004, 27 % du personnel enseignant serait appelé à être remplacé, 31 % pour la période de 2005 à 2009 et 23 % entre 2010 et 2014. Globalement, il s'agit d'un renouvellement du personnel enseignant à hauteur de 80 % sur une période de quinze ans. Ces enseignants représentent, pour la plupart, la première génération d'enseignants embauchée à la suite de la création des cégeps à la fin des années 60. Force est d'admettre qu'ils détiennent une expertise, empreinte de plus de 25 ans de pratique, essentielle au développement professionnel des nouveaux enseignants.

¹ *L'effectif de la fonction publique du Québec 2006-2007 : Analyse comparative des cinq dernières années*, Québec : Gouvernement du Québec.

L'importance de ce transfert est d'autant plus marquée par la problématique liée à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. À ce sujet, les enseignants du collégial qui débutent dans la profession vivent généralement en état d'urgence. Krakow, dans Lussier (2006), a relevé qu'il est même fréquent que les conditions d'enseignement des nouveaux enseignants soient plus difficiles puisqu'ils se retrouvent avec des charges composées par les cours restants, se voient confier des groupes d'élèves en difficulté ou encore, reçoivent des horaires de travail peu attrayants. Plus encore, malgré les délais d'embauche trop courts, la multiplication des charges de cours, la préparation des contenus, l'absence de formation pédagogique ou encore le double emploi (situation d'emploi non permanent), les nouveaux enseignants doivent tout de même satisfaire aux mêmes exigences que les enseignants d'expérience (Gagnon, 2007). Ces enseignants se retrouvent souvent laissés à eux-mêmes devant la méconnaissance des compétences structurant leur profession et des attentes concernant l'exécution de leur tâche (Young, 1999). Il faut rappeler que l'enseignement au collégial ne requiert pas de formation initiale comme l'oblige l'enseignement primaire et secondaire avec l'obtention d'un brevet.

Ce renouvellement massif du personnel enseignant au collégial engendre nombre de questionnements entourant les moyens de transfert à privilégier, le degré d'implication des enseignants expérimentés dans le processus de transfert et même, la pertinence des savoirs détenus (Bateman, 2001 dans Gagnon, 2007). Toutefois, si le transfert de connaissances peut s'avérer être une piste de solution pour retenir le savoir des enseignants expérimentés et faciliter le travail des nouveaux enseignants, il est tout de même important de garder en mémoire que le transfert s'effectue dans un contexte d'insertion professionnelle.

Ces deux problématiques vécues dans le milieu collégial soulèvent, spontanément, plusieurs questions : quels sont les savoirs enseignants à transférer chez un enseignant en début de carrière? Existe-t-il une hiérarchisation de ces savoirs? De quelles manières l'expérience et le savoir-faire des enseignants expérimentés

pourraient-ils être mis à profit dans l'apprentissage de l'enseignement des enseignants novices?

Le prochain chapitre offre une revue de la littérature entourant le concept du transfert des connaissances lequel permettra de préciser les questions de recherche.

CHAPITRE II

REVUE DE LA LITTERATURE

Dans un premier temps, il convient de définir les concepts en présence dans le processus d'apprentissage. Cette première partie, bien que théorique, permet de retenir et d'encadrer les éléments propres à l'apprentissage et, ultérieurement, les rattacher à la problématique relevant du transfert. La notion de connaissance sert de départ à cette revue de littérature.

2.1. La connaissance

2.1.1. Définitions des concepts

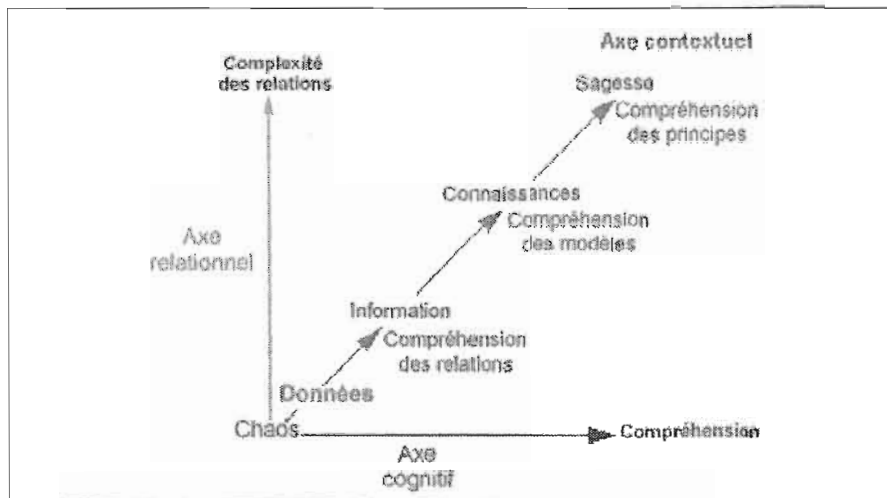
Bachelard (1981) prend comme postulat de l'épistémologie l'inachèvement fondamental de la connaissance. Il soulève l'opposition de l'esprit et du réel comme moteur de la connaissance. Il s'agit d'un processus de création continue où « l'ancien explique le nouveau et l'assimile; vice versa, le nouveau affermit l'ancien et le réorganise » (p. 15). Plus encore, « l'inflexion du passé de l'esprit sous la sollicitation d'un réel inépuisable constitue l'élément dynamique de la connaissance » (p. 16). Cette référence au passé est reprise par Polanyi afin d'introduire « l'équation personnelle du chercheur » comme élément déterminant de l'innovation scientifique. Cette équation se rapporte à « à la participation active de l'intuition individuelle, faite de l'histoire du sujet, de ses perceptions, de ses savoirs incorporés et inconscients » (cité dans Ballay, 2002, p. 18). Polanyi introduit dès lors une dimension tacite à la connaissance. Il écrit à ce sujet : « *we know more than we*

can tell and we can know nothing without relying upon those things which we may not be able to tell » (cité dans Ballay, 2002, p. 17).

Afin de saisir la provenance et le contenu de la connaissance, Mercier (2007) propose d'utiliser le *spectre du savoir* (Figure 1). Ainsi, la connaissance s'inscrit dans un continuum de stades au même titre que les données, les informations et la sagesse, conjuguant la complexité des liens, la compréhension et le contexte dans lequel ils évoluent. Au tout début du spectre du savoir se trouvent les données. Il s'agit de nombres, de symboles ou encore de faits à l'état brut laissant peu de place à l'interprétation. Les niveaux de compréhension et de complexité des liens entre les données sont alors très faibles. Toutefois, l'organisation et l'interprétation de ces données donnent lieu à de l'information. Ackoff (1989) écrit « *information [is] data that are processed to be useful; provides answers to "who", "what", "where", and "when" questions* »². Pomian (1996) ajoute qu'une information est standardisée et normalisée par suite d'une compréhension et d'une mise en relation plus complexe des données. Ensuite, les connaissances apparaissent, relevant davantage de l'informel et du construit cognitif (Pomian, 1996) de la personne les détenant. Elles se « construisent et fonctionnent dans des échanges de coopération productive entre les hommes, mais tout autant dans les interactions entre ceux-ci et les dispositifs cognitifs au sein desquels ils œuvrent » (Poitou, 1997, p. 170). Les connaissances répondent au « comment » et, tout au long du continuum, la compréhension des relations, des modèles et des principes en présence répond au « pourquoi » de cette mise en commun. Selon Ackoff (1996), les données, les informations et les connaissances se rapportent au passé, tandis que la sagesse (compétence) concerne le futur parce qu'elle incorpore une vision (design) destinée à créer du savoir. Sonntag (1996), cité dans Fillol (2004), définit les compétences comme des « schèmes de réflexion et d'action qui consistent à sélectionner, à fédérer, à appliquer à une situation donnée des connaissances, habiletés et comportements nécessaires pour résoudre les problèmes posés » (p. 4).

² Ackoff, R.L. [En ligne] <http://www.systems-thinking.org/dikw/dikw.htm> (page consultée le 10 octobre 2008)

Figure 2.1 Le spectre du savoir



Source : Mercier (2007) inspiré et traduit de Bellinger (2000)

2.1.2. La typologie des connaissances

Au sein de la gestion des connaissances, il existe un consensus entourant la typologie de la connaissance selon qu'elle soit d'ordre tacite ou explicite. Ces deux dimensions sont mutuellement complémentaires et s'enrichissent l'une de l'autre (Alavi et Leidner, 2001). La métaphore de l'iceberg, largement utilisée dans la littérature, illustre le rapport existant entre les deux dimensions. La portion qui émerge de l'eau représente les connaissances tacites devenues explicites et la portion immergée évoque les connaissances tacites. Dans une organisation, près de 80% des connaissances seraient tacites (Baumard et Starbuck, 2002; Bhardwaj et Monin, 2006 ; Mercier, 2007).

D'une part, les connaissances explicites « sont codifiées, organisées et communiquées en fonction d'un formalisme, d'un symbole ou d'un langage naturel approprié » (Nonaka et Takeuchi, 1995, p. 61). Elles sont donc facilement transmissibles, elles migrent aisément entre les membres d'une organisation puisqu'elles « peuvent être consignées dans des artefacts sous une forme structurée ou non » (Mercier, 2007). D'autre part, les connaissances tacites sont personnelles

et enracinées au cœur des valeurs, des idéaux, des émotions et dans l'expérience individuelle (Nonaka et Ichijo, 2007). Résolument orientées vers l'action, les connaissances tacites sont difficiles à formaliser, à exprimer et donc à articuler dans un langage formel (Argote et Ingram, 2000; Nonaka et Takeuchi, 1995; Polanyi, 1996). Nonaka (2007) propose une dimension technique et une dimension cognitive à la connaissance tacite. Ainsi, l'aspect « technique » renferme l'informel, les compétences et les aptitudes difficiles à identifier et à cerner, il s'agit du savoir-faire (Le Bortef, 2004; Barjou, 1995; Cook et Brown, 1999). Il se définit selon des éléments techniques et de l'expertise particulière qui résultent de l'expérience. « Le savoir-faire est procédural et regroupe les aptitudes qui autorisent les individus et les groupes à réaliser des choses plus facilement et efficacement » (Mercier, 2007, p. 28). Au niveau cognitif, il est question des modèles mentaux, des croyances et des perceptions tenues pour acquies et agissant sur l'inconscient et le construit social de l'individu. À cela, il convient d'ajouter le savoir-être qui regroupe justement certains comportements affectifs, attitudes et valeurs de la personne qui entrent en jeu dans la résolution de problème, la relation avec l'environnement et la prise de décisions. La figure 2 permet une visualisation des éléments structurant les deux concepts de la connaissance, soit l'explicite et le tacite.

Nonaka et Takeuchi (1995) ajoutent que les connaissances tacites sont indissociables des personnes (ou groupes de personnes) qui les détiennent et surtout du contexte dans lequel elles ont été développées. Bien souvent, elles s'inscrivent dans les routines organisationnelles. Toutefois, les connaissances dites organisationnelles ne sont pas uniquement l'addition des connaissances individuelles de ses membres, mais bien la mise en commun de connaissances qui engendre un savoir beaucoup plus grand, qui ne pourrait être détenu par une seule et même personne (Szylar, 2006).

Tableau 2.1 Propriétés et fonctions liées aux connaissances tacites et explicites

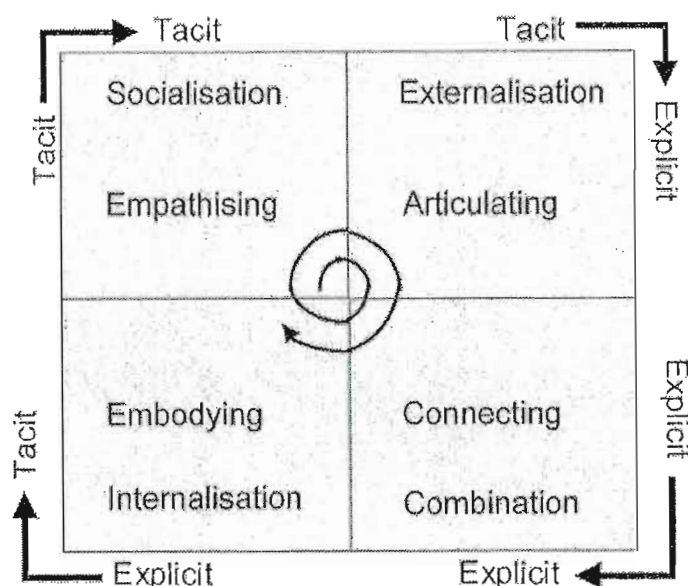
	CONNAISSANCE TACITE	CONNAISSANCES EXPLICITE
TERMES COURANTS	Expérience Savoir-faire Intuition Mémoire Oral Socialisation Informel Subjectivité Réseaux Groupes	Savoir Information Concepts Documents Écrits Extériorisation Formel Objectivité Hiérarchie Structures
PROPRIETES ET FONCTIONS	Capacité d'adaptation et d'ajustement à des situations nouvelles et exceptionnelles Expertise, savoir-faire, savoir-pourquoi Capacité à collaborer, à partager une vision et à transmettre la culture Coaching et mentorat individuel pour transférer le savoir lié à l'expérience	Capacité à diffuser, à reproduire, à accéder et à récolter à travers l'organisation Capacité à enseigner et à former Capacité à organiser, à schématiser et à traduire une vision dans une mission, une déclaration ou une ligne de conduite opérationnelle Transfert des connaissances à travers les produits, services et procédures

Source : Ballay, 2002, p. 18 et Renaud, 2008, p. 8

2.1.3. Le modèle de conversion des connaissances explicites et tacites

Nonaka (1997) souligne que « les connaissances tacites et explicites s'étendent en termes qualitatifs et quantitatifs au travers du *processus social de conversion* » (p. 81). Il émet l'hypothèse que la connaissance résulte de l'interaction de ces deux dimensions et, par conséquent, cette transformation n'est pas unidirectionnelle, mais bien interactive et représentée par une spirale, appelée « spirale créatrice » (Ballay, 2002, p. 74) allant de l'explicite au tacite et vice versa. Le modèle SECI proposé par Nonaka met de l'avant des éléments à la base des processus interdépendants et incrémentaux de la gestion des connaissances, soit la création, le partage, l'utilisation et le transfert (Alavi et Leidner, 2001). La figure 3 montre les quatre modes de conversion des connaissances selon un processus de transformation continu issu de l'environnement social et cognitif des membres de l'organisation.

Figure 2.2 Modèle SECI de conversion des connaissances de Nonaka



Source : Nonaka, Toyama et Konno (2000), p. 12

La *socialisation* (tacite vers tacite) décrit le processus de partage d'expériences où l'observation, l'imitation et la pratique sont mises à profit afin d'acquérir des connaissances tacites d'une personne plus expérimentée sans nécessairement utiliser le langage. Nonaka (1997) ajoute que « le seul transfert d'informations aura en général peu de sens, s'il est abstrait des émotions associées et des contextes spécifiques dans lesquels les expériences partagées sont scellées » (p. 84). Ces interactions sociales permettent d'unir et de développer des modèles mentaux, des habiletés et des aptitudes grâce à une proximité, un contact direct, une empathie et une confiance mutuelle entre les membres (Baumard, 2002a; Nonaka et al., 2000).

L'*externalisation* consiste à articuler des connaissances tacites sous forme de connaissances explicites pour qu'elles prennent la forme de concepts, d'hypothèses, de modèles, de métaphores ou d'analogies (Nonaka, 1997). Cette étape introduit la notion du langage par lequel s'opère la transformation. Par extension, différents mécanismes seront utilisés afin d'officialiser, de formaliser et d'explicitier les savoirs tacites, tels que le dialogue, la rédaction, le cercle de qualité et la réflexion collective (Mercier, 2007; Nonaka et al., 2000).

La *combinaison* permet de convertir des connaissances explicites en de nouvelles connaissances également explicites, mais davantage complexes, à valeur ajoutée résultant d'un amalgame, d'une combinaison, d'une transposition et d'une catégorisation des connaissances déjà en présence. Il en résulte donc une augmentation de la connaissance globale (Nonaka, 1997; Ballay, 2002).

Finalement, l'*internalisation* est étroitement liée à l'expression anglaise *learning-by-doing* selon laquelle les expériences vécues par la socialisation, l'extériorisation et la combinaison sont réintégrées. En effet, ces expériences et ces connaissances deviennent des actifs qu'il est possible de retrouver sous la forme de modèles mentaux, de savoir-faire technique et d'automatismes qui pourront, par l'internalisation, se voir valorisés (Nonaka, 1997). Les connaissances explicites s'enrichissent donc de nouvelles connaissances tacites telles que les émotions, les sentiments, les valeurs et sensations – lesquelles sont réutilisées et mises en application (Mercier, 2007).

Le modèle SECI situe la connaissance dans l'action et la pratique. À cet égard, Baumard et Starbuck (2002) soulignent que « le processus qui produit des connaissances dans l'organisation n'est pas dissociable de la pratique et des contextes dans lesquels ces connaissances sont formées, acquises et appropriées » (p. 6). Une connaissance ne peut donc pas être simplement « appliquée » dans un contexte donné, il faut plutôt fournir un effort d'interprétation et de traduction qui suppose que « l'application d'une connaissance réitère, à chaque nouveau contexte, sa nouvelle création » (Tsoukas, 1996 dans Baumard et Starbuck, 2002, p. 6).

2.1.4. Apprentissage individuel et apprentissage organisationnel

Le modèle de conversion des connaissances proposé par Nonaka introduit également le concept d'apprentissage puisque le transfert s'opère au moment où la connaissance est acquise par un autre individu. Or, il existe au sein des organisations deux types d'apprentissage, l'un individuel, et l'autre organisationnel.

La littérature portant sur l'apprentissage organisationnel expose un lien énigmatique dans le passage de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel. Romme (1992) explique ce paradoxe de la façon suivante :

D'une part, l'organisation est composée d'individus, et l'apprentissage individuel est une condition nécessaire de l'apprentissage organisationnel; et, d'autre part une organisation peut être capable d'apprendre indépendamment de chaque individu, mais non indépendamment de tous les individus. (cité dans Szylar, 2006, p. 36)

Il serait donc erroné de prétendre que l'apprentissage organisationnel n'est en fait que l'accumulation des apprentissages individuels, étant donné que l'apprentissage organisationnel existe au travers des individus (Hedberg (1981), dans Szylar (2006, p.38); Kim, 1993). Ainsi, plusieurs études ont porté sur l'apprentissage individuel avant d'être étendues à l'organisation même, le but n'étant pas d'appliquer formellement au collectif ce qui est valable pour l'individu, mais bien d'appréhender le jeu des interactions entre les membres de l'organisation dans une démarche d'apprentissage (Argyris et Schön, 1978; Piaget, 1970; Bachelard, 1981).

2.1.4.1. *L'apprentissage individuel*

D'abord étudié par le courant behavioriste en rapport avec le comportement humain, l'apprentissage était décrit selon le concept de « stimulus-réponse ». Ainsi, le comportement humain s'expliquerait par une approche mécaniste, par un conditionnement (expérience de Pavlov) où l'individu ne détiendrait aucune spécificité (Fillol, 2004). L'approche cognitive, quant à elle, suggère que l'individu ne fait pas que recevoir des stimuli : il participe activement au processus de connaissance. L'apprentissage serait en fait un changement dans le niveau de

connaissance. Piaget (1967) adhère à cette théorie cognitive en suggérant que l'apprentissage relève d'une modification des modèles mentaux de l'individu. Il propose deux processus distincts, mais complémentaires relatifs à l'apprentissage, soit l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation se caractérise par l'intégration d'une information à des structures préalables et à des schèmes d'action. Il s'agit d'un enrichissement au niveau des schémas de pensées sans pour autant les remettre en cause (Piaget, 1967; Ballay, 2002; Fillol, 2004). L'accommodation, quant à elle, « est un processus de développement de l'intelligence qui suppose un changement des modèles mentaux et des connaissances déjà acquises afin d'intégrer la nouvelle donnée » (Fillol, 2004, p. 3). Cette distinction a inspiré d'autres auteurs et a fait apparaître bon nombre de classifications de l'apprentissage. À cet égard, Ballay (2002) propose deux types d'apprentissage, l'un *rationnel* et l'autre *en acte*. Le premier alimente la mémoire par la classification, la combinaison, l'association et la conceptualisation des connaissances détenues tandis que le deuxième, l'apprentissage par acte, « incorpore la connaissance d'abord sous forme procédurale, mais aussi sous forme sémantique [et de par] l'action, met en œuvre et enrichit les savoirs » (Ballay, 2002, p. 36). Il existe une spécification et une hiérarchisation des niveaux d'apprentissage. Kim (1993) propose l'apprentissage opérationnel, qui se définit par l'acquisition de savoir-faire qui implique une capacité physique d'agir et l'apprentissage conceptuel qui nécessite l'assimilation, la compréhension et l'intégration des connaissances par l'action, par l'expérience. Il s'agit du « *know why* ». Cette référence au concept d'action est reprise par Argyris (1995), qui s'intéresse aux actions de l'individu porteur de sens « destiné à produire des effets délibérés » (p.12) lorsqu'il interagit avec autrui.

2.1.4.2. L'apprentissage organisationnel

Argyris et Schön (1978) proposent un modèle en deux étapes des plus complets alliant les niveaux d'apprentissage déjà exposés. Ainsi, l'apprentissage à simple boucle reprend, entre autres, le concept d'apprentissage opérationnel de Kim (1993), l'apprentissage par assimilation de Piaget (1967) ou encore le principe d'acquisition de savoirs de Schein (1993). L'apprentissage à simple boucle se fait dès l'apparition

d'une erreur, afin qu'elle ne se répète pas et devienne une faute. Il y a amélioration de l'apprentissage global compte tenu du renforcement des solutions déjà existantes par le perfectionnement des procédures et des modes opératoires. Cette forme d'apprentissage pérennise l'organisation, puisqu'elle ne remet pas en cause les solutions préexistantes (Argyris et Schön, 1978; Lévy, 2003). « L'apprentissage organisationnel se fonde ainsi plutôt sur la traçabilité des situations et de leurs solutions, que sur une modélisation prospective des problèmes nouveaux, amenant des processus de traitement encore inexistant dans l'organisation » (Lévy, 2003, p. 129).

L'apprentissage à double boucle, quant à lui, ne se contente plus de solutions préexistantes, il véhicule plutôt la mise en œuvre de nouvelles tactiques. Ces dernières « vont engendrer de nouvelles politiques, puis de nouvelles stratégies qui seront finalement à l'origine d'une réingénierie du système de normes, de règles et de procédures, qui vont restructurer l'organisation » (Lévy, 2003, p. 130). Il s'agit en fait de remettre en cause l'apprentissage à simple boucle et, par le fait même, les acteurs impliqués dans son acceptation et son développement.

Dans ce même courant, March (1991) introduit au sein des études sur l'apprentissage organisationnel l'approche de la rationalité limitée. « As organizations learn from experience how to divide resources between exploitation and exploration, this distribution of consequences across time and space affects the lessons learned » (p. 73). Il ajoute « distinctions made between refinement of an existing technology [exploitation] and invention of a new one [exploration] » (p. 72). Cette distinction apparaît également chez Argyris et Schön, qui endossent la vision de la structure cognitive qui reflète les représentations que l'organisation a de ses propres normes et de l'environnement qui l'entoure. Ils utilisent l'expression « *theory-in-used* » pour expliquer l'écart pouvant survenir entre ce que l'entreprise perçoit et divulgue sur son propre comportement (*espoused theory*) et ce qui est véritablement senti et pratiqué dans les modes opératoires, les techniques de travail et les pratiques de l'organisation. Midler (1994), cité dans Szylar (2006), renchérit sur ce

dernier point en rappelant que « ce qui est en jeu dans l'apprentissage organisationnel, ce ne sont pas les connaissances privées des individus, mais les connaissances *collectivisées* qu'ils mobilisent dans leur action dans l'organisation [soit] les *théories in use* » (p. 52).

2.2. Le savoir enseignant

Il n'existe pas de définition précise du savoir enseignant, mais de nombreux auteurs le considère comme un amalgame de connaissances provenant de différentes sources et s'étant construit par leur interaction dans la pratique et par les expériences vécues en cours de profession. (Raymond, 1993; Uwamariya et Mukamurera, 2005; Tardif et Lessard, 1999). Il s'agit donc d'un « savoir pluriel » au contenu hautement hétéroclite tout comme sa provenance (Tardif et Lessard, 1991).

Cette difficulté à encadrer le savoir enseignant, à structurer une base de connaissances en enseignement, a fait l'objet d'une recherche de Gauthier (1997) afin d'en déterminer les causes. Son analyse permet d'identifier cinq facteurs inhérents à cette problématique, soit les aspects épistémologique, méthodologique, politique, pratique et éthique. Dans le cadre de cette recherche, les problèmes méthodologiques et éthiques projettent à eux seuls un éclairage sur les nombreuses sources d'identification du savoir. D'une part, sur le plan méthodologique, il n'y a pas de consensus entre les chercheurs et les intervenants concernant les termes à utiliser et leur signification, ni à l'égard des instruments et des patrons de recherche. Gauthier précise que les résultats des différentes études ne permettent pas d'arriver à une conclusion cohérente. Il ajoute « on pourrait considérer les énoncés plutôt comme un amas de morceaux de casse-tête provenant d'une boîte contenant plusieurs casse-tête complètement mélangés » (p. 76). D'autre part, la dimension éthique rappelle que l'établissement des connaissances peut passer par la lunette des chercheurs comme il peut prendre forme à partir du point de vue des acteurs de l'enseignement.

Bien qu'il existe des difficultés inhérentes à l'élaboration et l'acceptation d'une base de connaissances unique, la littérature propose tout de même certaines typologies du savoir enseignant où se recoupent des constituantes afin de définir, à tout le moins, ses contours. Compte tenu des nombreux acteurs impliqués dans le processus de l'apprentissage de l'enseignement et des savoirs à acquérir, la prochaine section identifie trois sources d'où émergent différentes typologies du savoir.

2.2.1. Les typologies des savoirs enseignants

2.2.1.1. *Approche normative*

La catégorisation des savoirs de Shulman (1986) est à l'origine de nombreuses recherches sur le savoir enseignant. Plus récemment, cette typologie a servi de base pour l'élaboration du profil de compétences du personnel enseignant au collégial dans la cadre des formations PERFORMA³. Les sept catégories de Shulman prennent en considération le contenu scolaire (axé sur la discipline enseignée), les savoirs pédagogiques généraux, les savoirs pédagogiques de la matière d'enseignement, le curriculum (axé sur le contenu des programmes d'enseignement), la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques (axé sur la psychologie, le comportement et les mécanismes d'apprentissage de l'élève), les contextes institutionnels et la culture organisationnelle du groupe de travail et finalement, les rapports avec les finalités, les buts, les valeurs, l'histoire et la philosophie de l'éducation (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Pour leur part, Tardif, Lessard et Lahaye (1991) distinguent quatre types de savoirs : professionnels, disciplinaires, curriculaires et d'expérience. D'abord, les savoirs de formation professionnelle se rapportent aux savoirs transmis par les établissements de formation des enseignants et proviennent également des recherches scientifiques en éducation et des doctrines pédagogiques (Uwamariya, 2004). Ensuite, les savoirs

³ PERFORMA : Programme de perfectionnement destiné aux enseignants du collégial.

disciplinaires ont trait à la discipline d'enseignement. Tardif et ses collaborateurs ajoutent que ces savoirs « sont issus de la tradition culturelle et des groupes sociaux producteurs de savoirs » (Tardif, Lessard et Lahaye, p. 56). Puis, les savoirs curriculaires touchent la compréhension des programmes scolaires en lien avec les objectifs, les contenus et les méthodes définis par les institutions scolaires. Finalement, les savoirs d'expérience trouvent leurs sources à même la pratique du métier d'enseignant. Construits par l'expérience, ces savoirs « s'incorporent au vécu individuel et collectif sous forme d'habitus et d'habiletés, de savoir-faire et de savoir-être » (p. 60).

2.2.1.2. Approche institutionnelle

L'établissement collégial tend à structurer, dans la foulée des orientations stratégiques et pédagogiques, son propre corpus de savoirs enseignants. Dans certains cas, ceux-ci constituent les fondements d'une politique d'évaluation du personnel enseignant. Le cégep sélectionné pour la présente étude a cerné cinq volets - la planification des cours; la prestation des cours; l'évaluation des apprentissages et l'encadrement des étudiants; l'implication et l'adaptation au milieu; l'éthique et le professionnalisme - où figurent les compétences nécessaires à la pratique enseignante et les résultats attendus. Le tableau qui suit permet de présenter les compétences recherchées pour chaque volet ci-dessus mentionné.

Tableau 2.2 Compétences extraites de la politique d'évaluation du personnel enseignant

Catégories	Compétences
Planification des cours	Concevoir l'intervention pédagogique
Prestation des cours	Susciter l'intérêt pour le cours Communiquer dans la langue d'enseignement Intervenir de façon préparée et articulée
Évaluation des apprentissages et encadrement des étudiants	Assurer le suivi auprès des étudiants Élaborer et appliquer les instruments d'évaluation Fournir des rétroactions
Implication et adaptation au milieu	Contribuer à la vie éducative du collège Participer aux activités de la discipline, du département et du programme Démontrer des relations interpersonnelles satisfaisantes
Éthique et professionnalisme	Adopter des comportements éthiques et professionnels Évaluer son intervention pédagogique

Source : Politique d'évaluation du personnel enseignant du cégep à l'étude.

2.2.1.3. Étude de cas

Le travail avec les pairs, l'échange formel ou informel avec les collègues de travail est également une source d'identification des compétences nécessaires à l'exercice des fonctions. En ce sens, les deux prochaines études de cas mettent en évidence un certain nombre de compétences acquises par les enseignants novices en situation de transfert de connaissances.

L'étude de Gagnon (2007) sur l'enseignement en tandem expose cinq catégories de compétences acquises lors de cette pratique. Il est question de la vie en classe définie par la gestion de la discipline, du temps et du climat en classe. Ensuite, les rapports aux étudiants et à leurs particularités regroupent l'utilisation des nouvelles technologies, les comportements générationnels et les questions éthiques en lien avec des situations problématiques. Pour ce qui de la discipline enseignée, elle

regroupe le savoir disciplinaire, la mise en œuvre d'activités pédagogiques, la planification et le pilotage du cours, les corrections et la qualité du français. Le rapport à la société sollicite une plus grande participation à la vie départementale et collégiale. Finalement, les compétences inhérentes à la personne incluent le savoir-être, les attitudes à adopter en tant qu'enseignants, la démarche réflexive et l'acquisition de stratégies pédagogiques.

La recherche de Cantin et Lauzon (2002) s'est intéressée à l'expérience de mentorat vécue par des enseignants issus de quatre cégeps de la région de Montréal. Chacun des cégeps disposait d'un contexte de mentorat différent oscillant entre une structure informelle et une planification hebdomadaire soutenue. Les expériences vécues par les dyades ont permis de dégager dix sources de questionnement issues de la pratique enseignante : la planification d'un cours, la préparation des documents pédagogiques, les attitudes à adopter face à des groupes d'étudiants, la discipline en classe, la préparation et la correction des évaluations, l'expérience vécue avec certains étudiants, le perfectionnement professionnel, le fonctionnement du département et le fonctionnement du collège.

2.3. La gestion des connaissances

La littérature entourant la gestion des connaissances abonde, compte tenu de sa transdisciplinarité. Issue des années 1970, où convergent deux courants d'évolution technique, soit l'automatisation et les systèmes d'information, la gestion des connaissances devient rapidement un élément stratégique des grandes firmes industrielles (Ferrary et Pesqueux, 2006; Ballay, 2002). À cet égard, Rubenstein-Montano et al. (2001), distinguent deux approches dans l'élaboration d'un modèle de *knowledge management* (KM)⁴. D'une part, l'approche prescriptive relève du type de procédures à utiliser, de la méthodologie à adopter pour faire circuler les connaissances axées sur les tâches et les activités à réaliser. Les technologies de

⁴ La littérature francophone utilise fréquemment le terme *Knowledge Management* (KM) pour définir la gestion des connaissances ou encore la gestion du savoir.

l'information (TI) y occupent une place prépondérante. D'autre part, l'approche descriptive met l'accent sur les relations entre les acteurs du savoir et les facteurs pouvant mener au succès ou à l'échec des initiatives de gestion des connaissances. À propos de cette perspective plus englobante, Dalkir (2005) ajoute que le KM est une activité d'entreprise se reflétant à l'intérieur de sa stratégie, de ses politiques et de ses pratiques managériales à tous les niveaux de l'organisation.

Alavi et Leidner (2001) suggèrent, quant à elles, que les différentes perspectives associées à la connaissance mènent à différentes approches de la gestion du savoir. Ainsi, la connaissance perçue comme un objet, comme un accès à de l'information renvoie à une gestion de la connaissance axée sur la construction et la gestion des stocks du savoir. Ensuite, puisque la connaissance est synonyme de processus, la gestion des connaissances met l'emphasis sur la circulation de la connaissance et les processus de création, de partage et d'utilisation (Mercier, 2007). Finalement, la connaissance est vue comme une opportunité d'innovation où la gestion des connaissances cible la compréhension des avantages stratégiques des « savoir-faire » de l'organisation et la création d'un capital de savoir. Cette dernière perspective met l'accent sur la capacité des organisations d'interpréter, par l'apprentissage et l'expérience, l'information cruciale lors de la prise de décisions (Watson, 1999 dans Alavi et Leidner, 2001). Cette multitude de perspectives amène une kyrielle de définitions de la gestion des connaissances. La définition retenue dans le cadre de ce mémoire incorpore à la fois une vision technique de la connaissance et une vision managériale où l'individu occupe un rôle de premier plan au sein des processus de gestion des connaissances.

La gestion des connaissances peut être définie comme une stratégie visant à structurer formellement le capital de connaissances d'une organisation, en relation avec ses orientations stratégiques et ses besoins d'innovation et d'amélioration de la compétitivité, stratégie soutenue par une infrastructure technologique et organisationnelle, articulée autour de processus, avec l'humain comme premier lieu d'interaction et de création de connaissances (Davenport et Prusak (2000), Jacob et Parlat (2000), Awad et Ghaziri (2004) cités dans Bourhis, Dubé et Jacob, 2004).

2.3.1. Cycle de vie de la gestion des connaissances

La littérature entourant les modèles de gestion des connaissances permet de constater l'absence de consensus sur les constituantes d'un cadre d'analyse. Bien qu'il soit possible de relever des concepts similaires, leur ordonnancement varie d'un modèle à l'autre (Rubenstein-Montano et *al.*, 2001). Afin de conceptualiser le cycle de vie de la gestion des connaissances, le modèle d'Alavi et Leidner (2001) retient l'attention puisqu'il couvre, succinctement, les principales étapes émises par bon nombre d'auteurs dans cette même discipline (Liebowitz, 1999; Davenport et Prusak, 1998; Meyer et Zack, 1996). Ainsi, le modèle compte quatre étapes : la création, le partage, le transfert et l'utilisation. Dans un premier temps, la *création* englobe tout ce qui a trait au développement ou au remplacement de certaines connaissances explicites ou tacites (Alavi et Leidner, 2001). Ensuite, l'étape du *partage* comprend le stockage, l'organisation, la diffusion et le repérage des connaissances au sein de l'organisation (Mercier, 2007). Tout comme les organisations apprennent et créent du savoir, elles oublient également. Or, l'étape du partage permet d'explorer la mémoire organisationnelle et individuelle de ses membres au moyen de plateformes de saisie (documents écrits, base de données, récits d'employés, etc.). Puis, le *transfert* de connaissances apparaît sous différentes formes et à plusieurs niveaux. La connaissance transférée, d'ordre explicite ou tacite, s'adresse à un groupe ou à un individu. Elle peut également provenir d'un groupe et circuler à même ce groupe ou encore être destinée à un individu seul (Alavi et Leidner, 2001). Finalement, l'*utilisation* survient lorsque la connaissance s'applique, telle quelle ou modifiée, dans un contexte donné, et devient la source d'un avantage corporatif. À cette étape, la connaissance elle-même vaut moins que son application et que les résultats engendrés (Grant, 1996 cité dans Alavi et Leidner, 2001).

2.4. Le transfert des connaissances

Le transfert apparaît comme une phase cruciale du processus de gestion des connaissances. À elle seule, l'étape du transfert des connaissances donne lieu à une multitude d'approches relevant du type de connaissances à partager, des méthodes à utiliser ou des individus concernés. Dans un premier temps, le transfert de connaissances est défini comme un processus d'échange entre deux unités (département, groupe, division) par lequel l'une d'elles est affectée par l'expérience de l'autre (Argote et Ingram, 2000). Szulanski (2000) ajoute qu'il s'agit d'un processus par lequel l'organisation tente de recréer et de maintenir « *a complex, causally ambiguous set of routines in a new setting* » (p. 10). Ces définitions mettent en évidence la complexité du transfert, alors que ce processus interpelle différentes dimensions de l'organisation sur le plan tant humain que structurel. À cet égard, la littérature permet de dresser un cadre conceptuel portant sur les trois grandes perspectives adoptées pour étudier le transfert des connaissances. Il est important de mentionner que ces approches peuvent s'enrichir entre elles et ne sont pas totalement indépendantes. Ainsi, une brève description des perspectives structurelle, relationnelle et axée sur les caractéristiques de la connaissance suivra. De même, les principaux auteurs connexes seront nommés (Levin et Cross, 2004).

La perspective structurelle s'intéresse aux interactions sociales, plus particulièrement aux lieux, aux infrastructures et aux réseaux qui permettent ces rencontres (Tsai et Ghoshal, 1998). Ainsi, les propriétés du réseau social sont étudiées selon la proximité entre les réseaux et les acteurs entre eux, le rôle des acteurs dans un même réseau et la structure même du réseau (Hansen, 1999). Cette approche compte bon nombre d'études sur la force ou la faiblesse des liens d'interaction qui unissent les réseaux sociaux. À ce propos, Allen (1997), cité dans Levin et Cross (2004), a démontré qu'il était cinq fois plus probable que la première source d'information concernant l'exécution d'une tâche spécifique ou la résolution de problèmes soit un collègue de travail plutôt qu'une source impersonnelle (base de données, intranet de la firme, internet) et ce, même si l'accès à la source

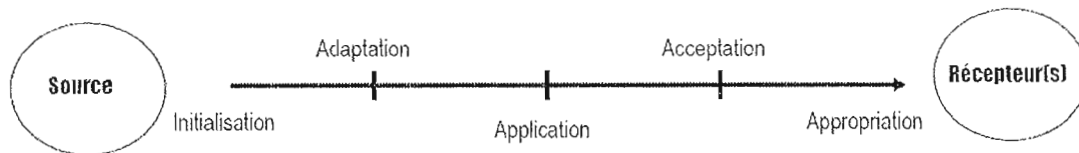
impersonnelle était plus rapide et direct. Cross et Sproull (2004) ont répété l'expérience dans un environnement de travail où l'accès à « internet » et à « l'intranet » était préconisé pour l'obtention d'informations. Les résultats ont démontré que les confrères et consœurs de travail demeuraient au premier rang des sources d'informations utilisées. Ainsi, l'existence d'un lien d'interaction, étroit ou non, entre les membres d'une organisation les amènent à faire de leurs collègues leurs premières sources de référence. Avec l'avènement des technologies et leur utilisation accrue au sein des organisations, cette tendance pourrait très bien changer au cours des prochaines années. Levin et Cross (2004) ont démontré qu'un faible lien d'interaction entre les réseaux sociaux pouvait être aussi profitable à l'organisation quant à l'échange de connaissances explicites non redondantes. Ainsi, l'absence ou le peu de contact entre les réseaux permettait un transfert direct et efficace de ce type de connaissances. À l'inverse, il est entendu que de forts liens entre certains réseaux ont l'avantage de faciliter le transfert de connaissances liées aux compétences et aux savoir-faire (Tsai et Ghoshal, 1998; Hansen, 1999; Levin et Cross, 2004).

La perspective relationnelle met l'accent sur les valeurs et les croyances enracinées chez les acteurs impliqués dans une situation de transfert. La confiance est largement évoquée comme valeur première lors d'une situation de transfert (Uzzi, 1996; Davenport et Prusak, 1998; Tsai and Ghoshal, 1998; Goh, 2002; Yang, 2004; Joshi, 2007; Liebowitz et *al.*, 2007). Alors que la confiance est un attribut assigné à la relation, les auteurs ajoutent la notion de crédibilité qui, elle, est associée à l'individu impliqué dans la relation (Barney et Hansen, 1994; Levin et Cross, 2004; Joshi, 2007). Ainsi, l'approche relationnelle permet de délimiter le rôle de la source et celui du récepteur lors de l'étape du transfert. À ce propos, Szulanski (1996) propose un modèle de transfert des connaissances s'inspirant des modèles en communication⁵ afin de schématiser le mouvement de la connaissance, tel un

⁵ Ce modèle s'inspire des résultats obtenus lors de recherches issues de différents domaines, dont la diffusion d'innovations (Rogers, 1983), le changement social (Glaser et al., 1983), le transfert de technologies (Teece, 1976; Galbraith, 1990) et l'implémentation (Tyre, 1991; Tyre et Orlikowski, 1994).

message circulant entre la source et le récepteur. Le type de connaissances à transférer influence aussi les recherches de Szulanski.. Il s'agit ici de l'utilisation en complémentarité de ces deux approches.

Figure 2.3 Les étapes du processus de transfert selon Szulanski



Source : Berthon (2003), schéma adapté de Szulanski (1996)

Ce processus de transfert comporte quatre phases⁶. La première, l'*initiation*, débute lorsqu'un besoin est identifié au sein de l'organisation et que la connaissance satisfaisant ce besoin est détectée. Deuxièmement, le récepteur entre en communication avec la source afin de recevoir la connaissance. Cette dernière peut être modifiée selon les besoins, l'environnement ou encore les ressources du récepteur. Cette étape relève de l'*adaptation*. Troisièmement, l'*application* survient après le premier jour d'utilisation alors que le récepteur utilise selon ses propres schèmes, la connaissance qui lui a été transférée par la source. Cette phase inclut l'identification et la résolution de problèmes pouvant survenir lors de l'application de la connaissance par le récepteur. L'étape de l'application revêt un caractère critique puisqu'il est possible pour le récepteur d'utiliser de manière inefficace la connaissance transmise selon le degré de complexité des problèmes encourus, son habileté à gérer la connaissance dans un environnement donné et sa capacité d'absorption (Szulanski, 2000). Quatrièmement, il est question d'*appropriation* lorsque la connaissance est partie prenante de l'unité réceptrice. Ainsi, l'utilisation de la connaissance permet d'atteindre les objectifs et les buts pour lesquels son transfert était requis.

⁶ Berthon (2003) ajoute, bien que peu documentée, l'étape de l'acceptation. Celle-ci « reflète le degré réel d'utilisation de la connaissance transférée par le récepteur » (p.4).

La dernière perspective relève de la différenciation ou, plus précisément, de la distinction du type de connaissances à transférer. Nonaka demeure l'auteur le plus cité dans la littérature en raison de son modèle de conversion de la connaissance (SECI) appliqué au processus de transfert. Ainsi, une connaissance dite explicite ou tacite n'entraîne pas les mêmes dispositions quant au transfert. Autrement exposé, Hansen et *al.* (2003) suggèrent deux structures de transfert, soit la codification et la personnalisation. D'une part, la connaissance explicite, facilement circonscrite, codifiée et stockée, relève de la codification. Elle peut être réutilisée sans la présence du détenteur initial. D'autre part, la personnalisation suggère que la connaissance demeure étroitement liée à l'individu l'ayant développée et que cette dernière se partage par le biais de contacts personnels. À ce niveau, il s'agit d'une connaissance tacite difficilement codifiable.

2.4.1. Méthodes de transfert

La prochaine section couvre les principales pratiques de transfert de connaissances utilisées par les organisations. Afin de rendre le transfert efficace, il incombe à l'organisation de reconnaître le type de connaissances à transférer (tacites ou explicites) et de cibler les acteurs en cause dans le processus d'échange (Jacob, 2006 cité dans Renaud, 2008). Le transfert peut s'opérer entre deux individus uniquement (mentorat, coaching, entrevue) ou encore à l'intérieur d'un groupe (communauté de pratique, forum de discussion, communauté en ligne). DeLong (2004) propose un tableau non exhaustif réunissant quelques méthodes de transfert appliquées aux échanges intergénérationnels en situation de départ à la retraite et les impacts sur les types de connaissances. Les trois types de connaissances retenus sont la connaissance explicite, la connaissance tacite de l'ordre du savoir-faire et la connaissance tacite de l'ordre de la culture. La connaissance « culturelle » se rapporte à la culture organisationnelle⁷, aux modèles mentaux, aux valeurs et aux

⁷ Pour une définition plus approfondie du concept de « culture organisationnelle », se référer au chapitre 5, section 5.4.3.

croyances propres aux individus et, dans une plus grande mesure, à la vision de l'organisation (Choo, 2000; DeLong, 2004).

Tableau 2.3 Impact des différentes pratiques sur le transfert des connaissances

	Types de connaissances		
	Explicite	Tacite (Savoir-faire)	Tacite (Culture)
Méthodes de transfert	Entrevue		
	Documentation		
	Formation		
	Récit apprenant		
	Mentorat / Coaching		
	Retour d'expérience		
	Communauté de pratique		
<div> Inefficace Peu efficace Assez efficace Très efficace </div>			

Source : Tableau inspiré de DeLong (2004, p. 168), traduction libre Gagnon (2011)

Récit apprenant (*storytelling*)

Le récit apprenant prend forme à l'intérieur d'une histoire composée d'une intrigue, de personnages et d'une morale. Les histoires permettent de refléter les normes, les valeurs et la culture organisationnelle et pointent les différents aspects d'un savoir (Swap et al., 2001). À ce sujet, Bhardwaj et Monin (2006) soulignent « *a good story combines the explicit with tacit, the information with the emotion. Stories enable people to express and comprehend the sticky, context rich aspects of deep knowledge much more effectively* » (p. 76).

Mentorat / coaching

Le mentorat s'inscrit dans une démarche holistique. Il est issu d'une relation à long terme entre le mentor et le protégé. Il s'agit d'une relation interpersonnelle axée sur le soutien, les échanges et l'apprentissage permettant à une personne d'expérience

de mettre à profit son savoir-faire et son expertise afin de favoriser l'acquisition et le développement de compétences chez le protégé. Pour sa part, le coaching est de courte durée et vise essentiellement à corriger une situation, un comportement (*problem solving*) ou encore à rehausser la performance d'un individu dans un domaine précis (Renaud, 2008). Le compagnonnage est également un moyen de transfert s'apparentant au mentorat, toutefois il désigne la relation entre une personne d'expérience et un apprenti appartenant à deux générations, ce qui n'est pas nécessairement le cas du mentorat (Renaud, 2008).

Retour d'expérience

Le retour d'expérience, aussi appelé « *debriefing* », dans les organisations est effectué immédiatement après qu'un événement ou une activité particulière ait eu lieu. Cette pratique permet de mettre en lumière les bons coups comme les éléments à améliorer en cours de processus. Corbel (1997) ajoute toutefois que le retour d'expérience se fait généralement au sein d'un petit groupe d'experts qui maîtrisent déjà un langage commun. Il s'agit d'un moyen de transfert axé sur l'amélioration continue.

Communauté de pratique

La communauté de pratique (CoP) regroupe des personnes dont le domaine d'expertise ou la pratique professionnelle est commun. Il s'agit donc d'un groupe de praticiens qui se rencontre afin d'approfondir des connaissances et d'améliorer quotidiennement des pratiques dans un domaine précis (Brown et Duguid, 1991). Contrairement à la communauté de pratique virtuelle (CoPV), cette dernière se réunit physiquement pour partager de l'information, des points de vue et des conseils. La résolution de problèmes peut également faire partie des échanges, offrant ainsi une occasion supplémentaire aux membres de construire et de partager des connaissances tacites. Il faut ajouter que la participation doit être collective et se faire sur une base volontaire (Wenger et Snyder, 2000).

2.4.2. Moyens de transfert appliqués au milieu collégial

Dans le domaine de l'éducation, l'expérience du **mentorat** a suscité quelques recherches. Seulement deux études abordent le milieu collégial. Lauzon et Cantin (2002) mettent l'accent sur les conditions favorables à adopter pour réussir le mentorat. Ces conditions concernent la dyade, le département et l'institution collégiale. Globalement, la relation entre la dyade doit être collaborative et structurée, tout en conservant une certaine souplesse pour la planification des rencontres et les échanges ponctuels. La dyade doit trouver ensemble les objets de travail, bien qu'en certaines occasions, le département et la direction du collège imposent les savoirs à transmettre afin de répondre à des besoins préalablement définis. Pour ce qui est du département et de l'établissement collégial, les conditions se recoupent, à savoir offrir une reconnaissance (temps, libération) et un soutien aux dyades, favoriser et valoriser une culture de partage, diffuser efficacement l'information relative au processus de mentorat aux intervenants et offrir un encadrement (ressource, personne responsable) au programme de mentorat.

Pour sa part, Roy (2008) s'intéresse à l'apport du mentorat sur le plan de l'insertion professionnelle des enseignantes⁸ en soins infirmiers. Son étude porte, entre autres, sur les réticences des enseignantes expérimentées à s'investir dans un processus de transfert. D'entrée de jeu, elle souligne que les enseignantes d'expérience reconnaissent « que les enseignantes novices ont besoin de quelqu'un pour les guider, les supporter lorsqu'elles débutent dans la profession » (p. 99). Toutefois, le bon vouloir et la bonne volonté ne suffisent pas à s'investir activement dans un processus de mentorat. Le manque d'effectifs et de ressources est à la base du manque d'implication. Plusieurs enseignantes considèrent que le « mentorat devrait faire partie intégrante de la tâche de l'enseignante. L'aspect financier, l'allègement de la tâche, un horaire flexible seraient à considérer [...] pour que la relation mentorale puisse apporter tous ses fruits aux partenaires de la relation » (p. 99). Roy (2008) pointe l'écart entre l'attrait « de sang neuf », d'une énergie et d'un dynamisme

⁸ Les sujets de cette étude représentent uniquement des femmes

renouvelés par l'arrivée des nouvelles enseignantes et l'investissement nécessaire pour les intégrer à l'équipe de travail et à la tâche elle-même. Finalement, bien que toutes s'entendent pour dire que le transfert d'expertise est essentiel, la recherche de Roy (2008) conclut que leurs actions auprès des nouvelles enseignantes visent davantage une aide technique et logistique.

Toujours au niveau des recherches en éducation, l'angle de l'insertion professionnelle sert à analyser le concept d'**enseignement en tandem** (*team-teaching*, co-enseignement). Legendre (2005) définit l'enseignement en tandem comme un enseignement « dont la préparation, la réalisation et l'évaluation sont effectuées en collaboration par deux enseignants ou plus et qui s'adresse à un groupe unique d'élèves ou à plusieurs groupes fusionnés » (p. 581). L'étude de Gagnon (2007) expose une variété d'avantages de cette pratique pour les enseignants notamment de briser l'isolement vécu par les nouveaux enseignants, d'offrir une plus grande assurance dans la gestion de la discipline et de diminuer le temps imparti à la correction. Les inconvénients touchent plutôt le niveau relationnel dans le cas où le jumelage des enseignants ne serait pas complémentaire. Cette pratique requiert un grand sens d'adaptation, une capacité d'organisation et un respect des attentes de l'autre enseignant concerné. Finalement, Gagnon (2007) soulève un élément fondamental souvent associé au succès d'une démarche de transfert, soit la reconnaissance. Dans le cas de ce type d'enseignement, le temps passé en classe n'est pas totalement reconnu dans le calcul des tâches. Les enseignants reçoivent donc la moitié des ressources d'un cours dans le calcul de leur CI (charge individuelle d'enseignement), alors qu'ils sont présents à tous les cours.

En somme, les moyens de transfert n'ont pas fait l'objet de nombreuses recherches dans le milieu de l'éducation collégial. Cette revue de la littérature a permis de documenter les principaux concepts associés au transfert des connaissances. Dans un premier temps, il importait de définir la connaissance comme élément fondamental de tout processus de transfert. Pour y arriver, une incursion dans le

domaine de la sociologie a été nécessaire, tout comme la mise en relation avec le modèle de conversion des connaissances de Nonaka et Takeuchi (1995) et les principes liés à l'apprentissage individuel et organisationnel. Il faut préciser que le concept de la connaissance a également été interprété et défini en fonction du sujet d'étude par l'entremise du savoir enseignant. Dans un deuxième temps, il a été question des étapes comprises dans la gestion de la connaissance et une attention particulière a été portée à l'étape du transfert et à ses diverses composantes. À cet effet, les principaux moyens de transfert adoptés par les organisations ont été définis. Par la suite, en ce qui concerne les recherches effectuées dans le milieu collégial, certaines précisions s'imposaient quant à l'utilisation de moyens de transfert propres au réseau collégial. Cette revue de littérature avait également pour but de combiner les différents concepts de transfert issus des théories de l'organisation au sujet principal de l'étude axé sur le transfert des savoirs enseignants.

CHAPITRE III

PROBLEMATIQUE ET CADRE D'ANALYSE

3.1. Problématique

La littérature entourant le transfert des savoirs enseignants demeure limitée en ce qui concerne les établissements d'enseignement collégial. De plus, les quelques recherches réalisées au collégial se concentrent sur l'évaluation des moyens de transfert utilisés, soit le mentorat (Cantin et Lauzon, 2001; Roy, 2008) et l'enseignement en tandem (Gagnon, 2007). Ces recherches exposent les avantages et les inconvénients de chaque moyen de transfert, les éléments qui favorisent les échanges et, dans quelques cas, elles traitent des thèmes abordés entre les enseignants concernés. Toutefois, Nonaka (1997) et Jacob (2006) ont démontré que le type de connaissances (explicite et tacite) impose des moyens de transfert qui lui sont propres. Or, les études recensées ne permettent pas de dresser un portrait global des nombreux savoirs enseignants à transférer puisqu'ils sont la résultante d'un moyen de transfert précis et circonscrit. Avant même d'envisager un programme de transfert des connaissances, il convient de cerner les savoirs à partager et de s'assurer qu'ils répondent aux besoins des enseignants novices. Cette étude se veut donc innovante par la volonté de définir les savoirs enseignants à transférer, non par le biais d'un moyen de transfert défini, mais bien par les diverses expériences de transfert relatées par les enseignants novices et expérimentés.

Ainsi, cette recherche traite du vécu des enseignants en situation d'insertion professionnelle et des enseignants en voie de quitter leurs fonctions pour la retraite. Ces deux réalités distinctes des enseignants permettent d'enrichir l'analyse. D'une part, les enseignants novices traversent une période intense marquée par la construction des savoirs et des compétences liés à leur profession et vivent, par le fait même, une transformation identitaire (Vallerand, Martineau et Bergevin, 2006). Ce bouillonnement suscite de nombreuses réflexions sur les besoins ressentis et le soutien attendu par les pairs. D'autre part, les enseignants d'expérience permettent, quant à eux, d'offrir une vue d'ensemble sur les savoirs pertinents à léguer à la nouvelle génération d'enseignants et de cibler, plus largement, les formes de transfert vécues à l'intérieur de l'établissement collégial. Qui plus est, le cégep sélectionné ne dispose d'aucun programme institutionnel de transfert des connaissances. Or, chacun des départements est responsable d'offrir un soutien aux nouveaux enseignants selon les ressources disponibles et la bonne volonté de ses membres.

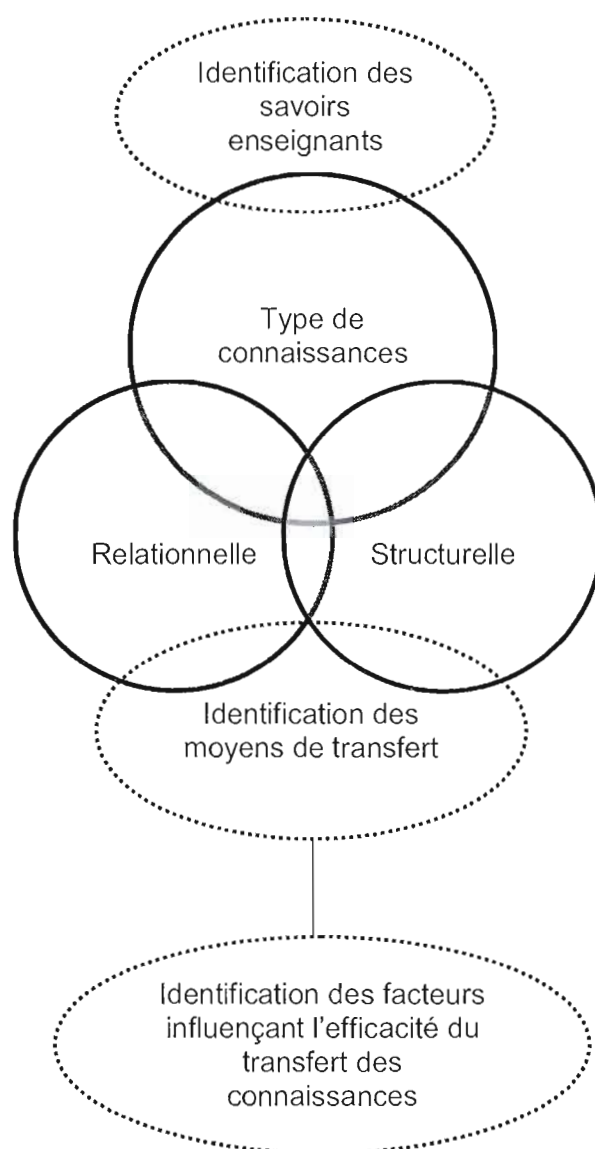
Compte tenu de la littérature restreinte portant sur le transfert des savoirs enseignants au collégial, deux questions spécifiques se posent : quels sont les savoirs enseignants à transmettre au nouvel enseignant pour l'aider dans sa tâche? Comment assurer et faciliter le transfert de connaissances entre les enseignants novices et expérimentés?

3.2. Cadre d'analyse

Le cadre d'analyse privilégié pour ce mémoire est grandement inspiré d'une étude réalisée par Levin et Cross (2004). Ces derniers souhaitaient démontrer que le transfert des connaissances en dyade peut également être efficace malgré de faibles liens entre les individus concernés. Leur étude, non par l'objet de recherche en soi, mais par la volonté de rassembler différentes approches pour expliquer un phénomène, a justifié l'utilisation de cette même démarche dans ce mémoire.

Ainsi, deux des trois thèmes exploités dans l'analyse des données – les savoirs enseignants et les moyens de transfert – passent par le spectre de trois perspectives propres à l'interprétation du concept de transfert. Les trois approches se définissent ainsi : l'approche issue du type de connaissances, l'approche relationnelle et l'approche structurelle.

Figure 3.1 Interrelation des trois approches issues du transfert des connaissances en lien avec les thèmes abordés



Source : Gagnon (2011)

Pour cette étude, une attention particulière est portée au type de connaissances. Or, l'identification des dimensions du savoir enseignant constitue le point de départ de cette recherche. Afin de bien circonscrire cette première approche, un second cadre d'analyse intervient. Lauzon (2002) établit un cadre de référence en fonction des objets d'apprentissage acquis en cours de carrière chez l'enseignant du collégial. Elle propose neuf objets d'apprentissage, eux-mêmes subdivisés en dimensions.

Tableau 3.1 Les objets d'apprentissage des enseignants du collégial

Thèmes	Objets d'apprentissage
La matière enseignée	La matière enseignée
Les tâches d'enseignement	La préparation des cours
	L'enseignement en classe
	L'encadrement des étudiants
	L'évaluation des apprentissages des étudiants
Les rapports sociaux constitutifs de la profession	Les interactions avec les étudiants
	Les interactions avec les collègues
	La profession enseignante, réalité sociale
Soi-même comme professeur	Les qualités et les habiletés personnelles de l'enseignant

Source : Lauzon (2002) p. 171, adapté par Gagnon (2011)

Cette première étape met en lumière le point de vue des enseignants expérimentés sur ce qu'ils considèrent important de léguer en matière de connaissances à la nouvelle génération d'enseignants. Les enseignants novices, quant à eux, traitent

davantage des besoins en matière de savoirs émergeant des problématiques rencontrées en début de carrière. Cette incursion dans le vécu des enseignants ajoute à la littérature une source « terrain » d'identification des savoirs enseignants. De plus, dans la foulée des travaux de Nonaka et Jacob, les résultats, ici obtenus, sont spécifiques au milieu de l'éducation collégiale.

L'identification des savoirs enseignants, à partir des récits d'expérience, permet également de cerner les moyens de transfert par lesquels s'effectue le partage. L'approche relationnelle et l'approche structurelle serviront à les analyser. Ainsi, la perspective relationnelle s'intéresse aux valeurs et aux croyances enracinées chez les personnes concernées par une situation de transfert. La perspective structurelle s'arrête, quant à elle, à la compréhension des interactions sociales, plus particulièrement aux lieux, aux infrastructures et aux réseaux qui permettent ces rencontres.

Finalement, les expériences relatées servent aussi à dégager les facteurs influençant l'efficacité des processus de transfert. Ces facteurs se déclinent selon la classification de Goh (2002), laquelle comprend la qualité de la relation entre la source et le destinataire, la structure de soutien, la culture organisationnelle et le type de connaissances.

3.3. Hypothèses de recherche

À la lumière de la revue de littérature et du contexte organisationnel du Cégep de Victoriaville, la formulation d'hypothèses de recherche vise, entre autres, à démontrer l'existence de liens entre les concepts issus de la sociologie des organisations et les sciences de l'éducation.

Cette étude soumet les deux hypothèses suivantes :

1. Si le caractère multidimensionnel associé au concept de *connaissance* dans les organisations suggère la diversification et la combinaison de différents moyens de transfert adaptés afin d'améliorer l'acquisition du savoir organisationnel, une approche *multi-moyens* contribuerait à favoriser l'appropriation des savoirs enseignants par les enseignants novices, notamment en raison des types de savoirs à transférer et de la diversité générationnelle des enseignants concernés.
2. Les difficultés inhérentes au contexte d'insertion professionnelle dans le milieu de l'éducation exigent la mise en place de moyens de transfert planifiés offrant un encadrement structuré aux enseignants novices afin d'assurer l'efficacité du transfert des savoirs enseignants.

L'identification et l'analyse des trois indicateurs - les savoirs enseignants, les moyens de transfert et les facteurs influençant l'efficacité du transfert. - permettront de vérifier ces deux hypothèses en démontrant :

Que les savoirs enseignants, au même titre que les connaissances organisationnelles, se composent de dimensions explicites et tacites qui se complémentent et s'influencent nécessitant une structure de transfert adaptée.

Que les moyens de transfert, appliqués individuellement, ne conviennent pas nécessairement aux particularités des différents types de savoirs enseignants, des contextes organisationnels, des personnes concernées et des besoins spécifiques des nouveaux enseignants.

Que les facteurs influençant l'efficacité du transfert englobent des aspects relationnels, culturels et structurels qui complexifient l'élaboration d'un processus de transfert dans un contexte organisationnel déjà construit et influencé par ces mêmes facteurs.

Le prochain chapitre traite de la méthodologie appliquée aux étapes issues d'une recherche qualitative-interprétative.

CHAPITRE IV

METHODOLOGIE

Ce chapitre expose la méthodologie utilisée afin de vérifier les hypothèses de recherche. Tout d'abord, il est question de l'approche méthodologique retenue. Par la suite, les outils de collecte de données privilégiés et les documents explicatifs utilisés décrivent l'instrumentation mise en place. Et finalement, les critères d'échantillonnage, le mode d'analyse des données et les critères méthodologiques sont circonscrits.

4.1. Approche méthodologique

Puisque le but de cette étude consiste à définir les savoirs enseignants et les processus d'échanges inhérents à leur transfert, l'approche qualitative est de mise. Il s'agit de recueillir et de comprendre, à même les récits d'expérience des répondants, leurs perceptions et leurs idées (Huberman et Miles, 1991), ainsi que d'analyser les processus sociaux. De plus, les données qualitatives « sont davantage susceptibles de mener à de nouvelles intégrations théoriques [car] elles permettent aux chercheurs de dépasser leurs a priori et leurs cadres conceptuels initiaux » (Huberman et Miles, 1991, p. 22). Il faut préciser que la recherche qualitative se concentre surtout sur des échantillons plus restreints, qu'elle étudie en profondeur (Deslauriers, 1991).

Cette recherche s'inscrit également dans un courant interprétatif puisqu'elle permet de décrire la réalité telle que perçue par les sujets de l'étude. Dans ce cas-ci, il est important de capter la perception qu'ont les enseignants des processus de transfert des savoirs qui s'opèrent dans leur quotidien, dans leur propre réalité. (Savoie-Zajc, 2000). Cette étude s'intéresse aux expériences de transfert des savoirs des enseignants, saisies à travers leur vécu, afin de cibler les objets (savoirs) de transfert, les moyens utilisés et plus globalement, les bienfaits et les limites ressentis lors des processus de transfert. De plus, il appert qu'à l'intérieur de cette démarche, « le chercheur et les participants ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leurs conduites et le chercheur tente de produire un savoir objectivé, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche » (p.128). Les perceptions des enseignants novices et expérimentés sur le concept du transfert constituent un point de départ essentiel à l'élaboration d'un modèle adapté à leurs besoins.

4.2. Instrumentation

4.2.1. Entrevue individuelle semi-dirigée

Les deux types d'entrevues ont été réalisés au printemps 2009 auprès d'enseignants expérimentés et novices. À cet égard, compte tenu du nombre d'années d'expérience et de la multiplication des situations de transfert vécues par le premier groupe, le choix de l'entrevue individuelle s'est imposé afin d'accorder toute la latitude possible aux enseignants expérimentés. Ainsi, l'entrevue individuelle semi-dirigée prévaut comme outil de collecte de données puisqu'elle permet d'approfondir les questions en lien avec les perceptions et les expériences vécues par les participants (Deslauriers, 1991). De plus, puisque le concept du savoir enseignant est, à la base, difficile à cerner et à définir, l'entrevue doit permettre la réflexion et doit offrir la possibilité aux répondants d'enrichir leurs propos. Dans un tel contexte, le sondage ou l'entrevue structurée ne sont pas appropriés (Ambrosini, 2001).

4.2.2. Entrevue de groupe

Le recours à l'entrevue de groupe comme mode de collecte de données pour les enseignants novices découle de deux préoccupations. Premièrement, ce type d'entrevue permet d'enrichir et de stimuler les réponses individuelles du groupe des enseignants interviewés, car leur expérience d'enseignement s'échelonnant sur une plus courte période pourrait limiter leurs témoignages. Il était donc possible pour eux de prendre un peu de recul sur leur propre expérience en écoutant celle des autres et ainsi, d'avoir un regard plus englobant sur leurs besoins en matière de savoirs et sur leurs impressions concernant leurs expériences de transfert en tant que récepteurs. Toutefois, comme le précise Van der Maren (2010), les réponses obtenues se rapportent à l'expérience individuelle de chacune des personnes présentes lors de l'entrevue de groupe. Ces mêmes questions peuvent donc être posées en face-à-face et « [être] analysées et interprétées comme autant de réponses individuelles. » (p. 130) Pour limiter certaines faiblesses de l'entrevue de groupe, la chercheure a veillé à respecter les droits de parole et à assurer un suivi serré du guide d'entrevue afin d'éviter de négliger les propos d'un participant au profit d'un autre et de s'égarer dans les digressions. (Deslauriers, 1991) Deuxièmement, les entrevues auprès de deux à trois personnes à la fois permettent de maximiser les ressources disponibles sur une période de temps plus courte et de rejoindre plus rapidement les enseignants novices.

Ce type d'évènement social a capté l'intérêt des répondants et les a motivés à y participer. Plus encore, le caractère rassembleur observé lors des entrevues de groupe a permis de dégager des pistes de réponses en lien avec les méthodes de transfert. La réaction et les commentaires fournis par les enseignants novices ont transcendé le but premier de recueillir de l'information sur les savoirs enseignants et les moyens de transfert, pour statuer sur le bien-fondé de discuter entre novices des difficultés similaires rencontrées. Il en sera question dans le chapitre sur la discussion des résultats.

4.2.3. Guide d'entrevue et déroulement

Pour mener à bien les entrevues, tant individuelles que collectives, un guide d'entrevue⁹ a été développé afin d'aborder les grands thèmes de notre cadre d'analyse. De plus, le guide comprend de nombreuses pistes de réflexion afin de bien circonscrire chacune des expériences de transfert vécues par les enseignants. Pour arriver à la version définitive du guide utilisé lors des entrevues, la chercheure a effectué des « pré-tests » auprès de deux enseignants ayant vécu des expériences de transfert de connaissances au cours des cinq dernières années. Les résultats obtenus lors de ces entrevues ne figurent pas dans l'analyse des données de ce mémoire.

Préalablement à l'entrevue, les enseignants sélectionnés ont reçu une lettre d'invitation individuelle par courriel afin d'expliquer les objectifs de la recherche, l'implication de la chercheure et des répondants dans le cadre de l'étude, la politique de confidentialité et quelques détails concernant le lieu et le déroulement des entrevues. L'entrevue débutait par la présentation de la chercheure et des objectifs de la recherche. Ensuite, les répondants devaient signer le formulaire de consentement à l'enregistrement audio et le formulaire de confidentialité. Par la suite, pour bien situer les enseignants quant aux concepts utilisés en cours d'entrevue, la chercheure leur remettait un court document explicatif. Finalement, l'entrevue pouvait commencer en informant les répondants qu'à tout moment, il était possible de clarifier certains concepts et de revenir sur certains éléments de réponse si le besoin s'en faisait sentir.

Dans le cadre des entrevues de groupe, tous les participants avaient été préalablement informés du type d'entrevue qui aurait cours. Le formulaire de confidentialité statuait sur un principe supplémentaire, soit l'obligation de ne pas divulguer les propos tenus à l'intérieur du groupe par les autres répondants.

⁹ Annexe 1

De plus, la notion de la confidentialité accordée aux répondants a fait l'objet d'une attention particulière. À cet égard, aucun document écrit ne permet d'identifier les enseignants puisqu'un code alphanumérique de type EX-1 (enseignant expérimenté) et EN-1 (enseignant novice) a été attribué à chacun. Seule la chercheure peut faire l'association entre le code et le nom du répondant. Plus encore, afin de garantir la confidentialité et d'alléger la lecture du texte, les citations et les mentions faites aux enseignants utilisent le genre masculin.

4.3. Critères d'échantillonnage

4.3.1. Site de l'étude

Cette étude a été réalisée au Cégep de Victoriaville, situé dans la région des Bois-Francs. Compte tenu de l'École nationale du meuble et de l'ébénisterie qui relève du cégep, ce dernier dispose de deux campus, l'un à Montréal et l'autre, à Victoriaville. La chercheure a par ailleurs travaillé au Cégep de Victoriaville à titre de chargée de projet de mars à décembre 2009. La nature de l'emploi lui a permis de créer des liens de confiance avec les répondants, sans toutefois influencer ni dénaturer les propos tenus lors des entrevues. À ce sujet, puisque la chercheure n'était pas enseignante, elle ne pouvait pas se projeter dans les réponses obtenues, ni même orienter les discussions sur des événements personnels qui auraient pu affecter son impartialité. Les avantages, par conséquent, de travailler au sein du même établissement résident dans la compréhension de la terminologie collégiale et l'appropriation, bien que partielle, de la culture organisationnelle à l'étude.

4.3.2. Échantillon

Les critères de sélection des enseignants novices ont été définis en fonction de leur ancienneté. Or, tous les enseignants détenant moins de deux ans d'expérience constituent notre bassin de répondants. Sur vingt et une possibilités d'entrevues, dix

ont été réalisées. Ce qui représente un taux de participation de 48 %. Dans le cas des enseignants expérimentés, la perspective d'une retraite imminente guide les critères de sélection. À cet égard, selon la convention collective, un enseignant peut prendre sa retraite, sans réduction de prestation, après trente-cinq ans de service ou à soixante ans d'âge. Ces conditions ont permis de rejoindre vingt-six enseignants. De ce nombre, neuf personnes ont été retranchées compte tenu de l'absence de nouveaux enseignants dans leur département au cours des deux dernières années. Ce dernier critère vient baliser l'espace-temps de cette recherche. Le taux de participation se situe donc à 41 % chez les enseignants expérimentés. La population totale d'enseignants du cégep sélectionné est de deux cent quarante-sept enseignants permanents et non permanents.

Tableau 4.1 Échantillon de l'étude sur le transfert des savoirs enseignants

	Enseignants novices	Enseignants expérimentés
Admissibles selon les critères de sélection	21	17
Répondants	10	7

Il convient de statuer sur la représentativité des départements en fonction des répondants sélectionnés. Ainsi, le Cégep de Victoriaville compte quatorze départements, dont neuf ont accueilli de nouveaux enseignants au cours des deux dernières années. Cette recherche couvre huit départements, soit un pourcentage de représentativité de 89 %.

La petite taille de notre population d'enseignants novices et expérimentés ne peut garantir la vérité absolue, mais il s'agit, en contrepartie, d'un solide indicateur du vécu des enseignants dans le contexte organisationnel du Cégep de Victoriaville.

4.4. Analyse des données

4.4.1. Analyse thématique

La retranscription textuelle de chacune des entrevues permet de produire les *verbatim* des entretiens. L'analyse thématique décrite par Paillé et Mucchielli (2008) a permis de faciliter le traitement des données recueillies lors des entrevues. Ce choix s'explique par l'utilisation d'un cadre théorique déjà construit sous forme de thèmes et par la possibilité d'en identifier de nouveaux selon le contexte de l'étude. La thématisation s'opère selon deux types de démarche : continue ou séquencée. La thématisation continue consiste à attribuer, de manière ininterrompue, des thèmes liés, ici, au contenu des *verbatim*. La construction de « l'arbre thématique » est donc progressive et « n'est véritablement parachevée qu'à la toute fin de l'analyse du corpus. » (p. 166) La thématisation séquencée procède plutôt en deux étapes, soit par la sélection, au hasard, d'un échantillon du corpus, qui sert à identifier les thèmes présents dans une forme de matrice, et qui est ensuite appliquée à l'ensemble du corpus.

Dans le cadre de cette recherche, la thématisation continue est privilégiée, permettant ainsi l'ajout de thèmes supplémentaires tout au long de la lecture et de l'appropriation du contenu des *verbatim*. Puisqu'il n'est pas question ici de « dégager un invariant objectif [mais] plutôt de mettre de l'avant une compréhension contextuelle » (Paillé, 1996, p.190), l'identification des thèmes ne visait pas à reproduire en tous points le cadre théorique. À ce sujet, les objets d'apprentissage identifiés par Lauzon (2002) ont permis de structurer le guide d'entrevue et de regrouper les données recensées aux fins d'analyse, mais ne constituent pas un modèle de comparaison.

4.4.2. Critères méthodologiques

Dans le cadre des recherches qualitatives interprétatives, Lincoln et Guba (1995) cités dans Karsenti et Savoie-Zajc (2004) ont énoncé des critères de rigueur mieux adaptés à ce type d'étude, substituant ainsi les critères de scientificité (validité interne, validité externe, fidélité et objectivité) associés aux recherches quantitatives positivistes. Ainsi, il existe quatre critères : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Ce mémoire cherche donc à satisfaire à ces critères de rigueur afin de valider et « d'établir la solidité des résultats de recherche » (Poupart et *al.* 1997, p. 384).

Le critère de crédibilité se rapporte à la plausibilité de l'interprétation et du sens attribué au phénomène étudié par les divers intervenants concernés. La crédibilité provient donc des personnes participantes si celles-ci se reconnaissent dans les objectifs de l'étude. Or, tous les enseignants interrogés étaient directement impliqués dans un ou plusieurs processus de transfert, selon la situation de chacun. De plus, Karsenti et Savoie-Zajc (2004) affirment que « la présence prolongée du chercheur sur le site de recherche est également susceptible de soutenir la crédibilité des interprétations puisque le chercheur développe une compréhension plus fine des dynamiques des contextes où il étudie le phénomène » (p. 142). Dans le cas présent, l'implication de la chercheuse répond à ce critère.

La notion de transférabilité soulève la possibilité que le lecteur puisse s'approprier les résultats de la recherche en tant qu'utilisateur potentiel. Ainsi, un chercheur a la responsabilité de fournir des informations précises sur le contexte et le déroulement de l'étude, comme il doit présenter et décrire les caractéristiques de l'échantillon. Ces étapes permettent au lecteur de s'interroger sur la pertinence, la plausibilité et la ressemblance possible entre le contexte de l'étude et son propre milieu. À cet égard, Deslaurier (1991) souligne que la recherche qualitative ne vise pas à généraliser les résultats obtenus à partir d'un échantillon, mais plutôt à en transférer les résultats d'un contexte à un autre. La composition de l'échantillon de cette recherche se veut

diversifiée et peut potentiellement se recouper avec un autre milieu collégial en situation de transfert où se trouvent des enseignants novices et expérimentés, hommes et femmes, provenant de la formation générale et technique.

Le critère de fiabilité renvoie aux procédures mises en place pour assurer une cohérence et une objectivité lors du déroulement de l'étude. En fait, il s'agit de démontrer que la chercheuse « n'invente rien, [elle] regarde ce qui est [et] vérifie » (Deslaurier, 1991, p. 101) et que les résultats obtenus ne sont pas liés à des circonstances accidentelles. La vérification de l'existence d'un fil conducteur entre les questions de recherche, les entrevues et les résultats obtenus relève des procédures et des outils utilisés lors de cette étude. D'entrée de jeu, le guide d'entrevue a été soumis à un pré-test permettant ainsi de resserrer les questions et de structurer adéquatement le déroulement de l'entrevue. De plus, le recours à un journal de bord a permis d'identifier, d'annoter et de préciser certains propos lors des entrevues. Il a également servi à recueillir des réflexions, à prendre du recul sur certaines situations et, ainsi, à permettre une compréhension plus pointue des phénomènes observés. La rédaction de *verbatim*s offre un accès au contenu original des entrevues, permettant ainsi un retour sur les données brutes. En ce qui concerne l'analyse des données, l'uniformité de leur interprétation en assure la fiabilité. À cet égard, seule la chercheuse a procédé à la thématization des données recueillies, ce qui permet de reproduire plus aisément une même démarche avec des conditions similaires.

Le dernier critère, celui de la confirmation, suggère une forme de vérification externe permettant de retracer la logique de l'étude par la mise en commun de tout le matériel accumulé en cours de route. Karsenti et Savoie-Zajc (2004) Ce critère renvoie au processus d'objectivation. Bien qu'il soit possible d'affirmer que les données ont été recueillies et analysées de façon rigoureuse (cadre d'analyse, entrevues semi-dirigées, thématization continue) en fonction des objectifs de recherche, ce mémoire n'a pas eu recours à une validation externe.

CHAPITRE V

PRESENTATION DES RESULTATS

Ce chapitre met en évidence les données recueillies lors des entrevues de groupes et des entrevues individuelles réalisées auprès de dix-sept enseignants du collégial en début et en fin de carrière. La présentation des résultats se scinde en trois parties. Dans un premier temps, il est question de l'identification des savoirs enseignants issus des observations et des expériences vécues par les répondants. Les réponses obtenues sont présentées selon la catégorisation des objets d'apprentissage identifiés par Lauzon (2002). Cette catégorisation permet une vision plus détaillée des éléments constitutifs du « savoir enseignant ». Il convient toutefois de préciser que la frontière entre les thèmes n'est pas totalement étanche et qu'il peut s'y trouver certains recoupements. Pour éviter toute confusion, cette étude vise à cibler chacun des objets d'apprentissage préalablement définis par la chercheuse Lauzon et analyser les différentes déclinaisons obtenues par le biais des entrevues réalisées dans le cadre de cette étude. Dans un deuxième temps, les méthodes de transfert utilisées par les enseignants sont mises de l'avant en fonction du contexte dans lequel elles sont vécues. Dans un dernier temps, il est apparu pertinent de soulever les facteurs susceptibles d'améliorer ou de réduire l'efficacité du transfert des connaissances en fonction des savoirs enseignants, des personnes concernées et des méthodes de transfert préconisées. Pour y arriver, la classification de Goh (2002) a été retenue.

5.1. Identification des savoirs enseignants

Dans le cadre de la présentation des résultats, l'expression « savoirs enseignants » est utilisée sans faire de distinction entre les connaissances explicites et tacites selon les études menées par Shulman (1986) et par Tardif, Lessard et Lahaye (1991). Ces derniers utilisent le terme « savoir » dans un sens englobant les différents types de connaissances liées à la profession enseignante. Dans cette même logique, Lauzon (2002) traite « d'objet d'apprentissage » se rapportant « au registre des savoirs, des savoir-faire ou des savoir être » (p. 168). Ainsi, la prochaine section reprend ces neuf objets d'apprentissage précédemment traités dans le tableau 3.1 (p. 36) – matière enseignée, préparation des cours, interactions avec les étudiants, enseignement en classe, encadrement des étudiants, évaluation des apprentissages des étudiants, interactions avec les collègues, réalité sociale de la profession enseignante et soi-même comme enseignant – et en extrait une forme détaillée des principaux savoirs s'y rattachant.

5.1.1. La matière enseignée

Tableau 5.1 Les savoirs enseignants en lien avec la matière

Objet	Dimensions	N ^{bre} de répondants		
		EX*	EN**	Total
Matière enseignée	Circonscription et appropriation de la matière	6	10	16
	Perfectionnement	1	2	3
	Niveau de connaissance	1	-	1

*EX : Enseignant expérimenté

**EN : Enseignant novice

La matière disciplinaire à enseigner est certes la première préoccupation des nouveaux enseignants. Pour eux, il s'agit de faire le pont entre les acquis

disciplinaires obtenus en cours de formation et les exigences de contenu propres au cours à donner. L'identification des contenus commence par la **circonscription de la matière à enseigner** et ensuite, par l'**appropriation** des thèmes à aborder. Pour y arriver, les enseignants novices reçoivent généralement le plan et les notes de cours d'un autre enseignant ou ils sont dirigés vers les manuels et les ouvrages de référence pertinents afin de structurer la matière.

Certains enseignants novices soulignent également leur manque d'expérience pratique (terrain) en enrichissement de certains thèmes. À titre d'exemple, une approche pédagogique orientée vers l'étude de cas ou l'expérimentation peut exiger un certain vécu extérieur à la pratique enseignante. Il s'agit, dans une telle situation, d'obtenir un **perfectionnement** sur un sujet précis.

Un enseignant expérimenté souligne la difficulté de transmettre au nouvel enseignant le **niveau de connaissance** à atteindre avec les étudiants. En fait, jusqu'où faut-il « pousser » la matière, « jusqu'où [faut-il] aller avec ce contenu-là » pour répondre aux exigences du programme et du département. (EX4)

5.1.2. La préparation des cours

L'étape de la préparation des cours fait référence aux activités de réflexion, de planification et de construction liées à la mise en forme et à l'organisation du contenu d'un cours. L'ensemble de ce thème soulève l'importance de la mémoire organisationnelle en ce sens qu'il suggère une base de connaissances fondée sur l'expérimentation et l'adaptation des pratiques au fil des ans, selon les différentes clientèles et les stratégies pédagogiques ayant eu cours.

Tableau 5.2 Les savoirs enseignants en lien avec la préparation de cours

Objet	Dimensions	N ^{bre} de répondants		
		EX	EN	Total
Préparation des cours	Documents et matériel didactiques	4	6	10
	Plan de cours	4	4	8
	Approche pédagogique	5	2	7
	Macroplanification	3	-	3
	Microplanification	2	-	2
	Attentes du programme face aux cours	1	-	1

Les première et deuxième dimensions mentionnées relèvent du partage des **documents et du matériel didactique** à utiliser lors de la prestation des cours et **des plans de cours**. Ces deux éléments permettent généralement aux nouveaux enseignants de gagner du temps dans la préparation de leur cours. D'une part, parce qu'ils situent le nouvel enseignant sur l'orientation à prendre et d'autre part, ils balisent le travail à effectuer.

On m'a donné [...] des PowerPoint qui avaient été faits dans les années auparavant, je trouve que ça, c'est une super bonne idée parce que ça m'enlève un peu, ça me dit ok, bon, ces thèmes-là, on les aborde comme ça, ça c'est plus important, moins important. (EN2)

Ils étaient très réceptifs à me donner ce qu'ils avaient déjà fait dans leurs cours, même si ça ne correspondait pas nécessairement à mes standards à moi, j'avais quand même une base sur quoi commencer et dès que j'avais des questions, il n'y avait aucun problème. (EN3)

Je vais tout lui passer mon bagage. Je trouve ça important qu'une personne récupère des choses, mais qu'elle mette ça à sa main, qu'elle soit à l'aise, mais quand t'arrives avec une base, il me semble que c'est aidant. (EX 2)

Bien sûr mes documents d'exercices ou de tout ce que j'avais produit, elle avait ça entre les mains [et] au fur et à mesure qu'elle s'appropriait le bagage que je lui avais donné, elle venait me poser des questions (EX4)

L'approche pédagogique est également évoquée comme élément de transfert. De par leur choix d'explorer et de développer des manières différentes de véhiculer les contenus, certains enseignants expérimentés souhaitent mettre à profit leurs façons de faire. (EX1, 3, 6, 7)

Moi, je travaille beaucoup avec des mises en contextes, des situations, alors construire des situations, c'est long à inventer. Pour faire ressortir des concepts qu'on apprend, mais à travers des exemples concrets des contextes [...] donc ça je vais lui fournir (EX2)

Ensuite, il est question de **la micro et la macroplanification**. Ces deux dimensions proviennent d'observations faites par des enseignants expérimentés sur les façons de travailler des novices. Ils notent, chacun à leur façon, la vision à court terme entretenue par bon nombre d'enseignants en début de carrière. Pour différentes raisons qui dépassent les limites de la recherche de ce mémoire, les nouveaux enseignants se voient souvent confier des tâches d'enseignement à l'intérieur de délais très courts et, qui plus est, pour certains, la tâche comprend la prestation de trois à quatre cours distincts. Cette situation provoque, entre autres, un « sentiment de survie » où la maîtrise de la matière, au jour le jour, devient le point focal de la tâche. La macroplanification, ainsi suggérée par les enseignants d'expérience, porte un regard sur l'ensemble de la session en fonction des objectifs à atteindre compte tenu du temps imparti, du contenu à véhiculer et du choix des activités pédagogiques.

C'est de la planification [...] de la gestion de temps pour atteindre ton objectif dans le temps qui est prévu. Parce que quand on commence à enseigner, c'est ça la difficulté. On ne sait pas où est-ce qu'on va être dans 3 semaines. (EX4)

La planification c'était bon, l'enseignement, le contenu comme tel, pédagogique, comment on donne ça, c'est aussi combien de temps on passe là-dessus. (EX6)

L'ensemble de ce qu'il y a à faire dans ce cours-là, c'est quoi. On vise à transmettre quoi et on vise à développer quoi comme compétence en bout de ligne. Pour arriver à faire ça, on a tant d'heures, on a tant de ressources, on a tant de disponibilité, etc. [...] Qu'est-ce qu'on fait de la semaine 1 à la semaine 15 et à chacune des rencontres où on va se voir. (EX7)

Une fois que le schéma global de la session est établi, la microplanification vient structurer le temps passé en classe afin de consolider l'atteinte des objectifs identifiés à l'étape de la macroplanification. Plus concrètement, il est question du temps alloué aux différentes constituantes du cours, telles que la présentation de la matière, les activités d'apprentissage, les évaluations et le retour sur les résultats obtenus et les périodes de questions.

La microplanification, prévoir, 15 minutes par 15 minutes, qu'est-ce que je vais faire? Et ça va prendre combien de temps? À un moment donné, c'est pas tous [les] 15 minutes, tu peux leur donner un exercice qui va durer une heure de temps (EX7)

T'as à planifier qu'est-ce que tu vas faire faire à tes élèves, et combien de temps tu vas consacrer à ça. Et puis il faut que tu le comptes le temps que ça va prendre pour qu'ils fassent l'exercice, et que t'aies une rétroaction avec eux pour évaluer ce qu'ils ont fait [...] Quand on fait juste enligner des contenus, [...] au bout de 3 semaines, c'est la déprime parce que j'ai 3 semaines de cours de faites et j'ai vu le programme d'une seule semaine, parce que j'en avais mis bien trop! (EX7)

Finalement, un enseignant expérimenté souligne la difficulté de transmettre au nouvel enseignant **les exigences et les attentes d'un programme** relativement au cours qu'il doit donner. Cela fait référence aux balises à respecter, aux méthodes initialement approuvées et aux décisions déjà prises par le département quant à la manière de dispenser le cours, et l'obligation d'y adhérer. Il est effectivement difficile d'expliquer comment il convient d'appliquer l'interprétation des documents officiels faite par le département à la prestation des cours qui se rapportent aux objectifs du programme concerné.

5.1.3. Les interactions avec les étudiants

Ce thème met l'emphasis sur la relation qu'entretient l'enseignant avec ses étudiants en tant qu'apprenants, mais aussi en tant qu'individus possédant un vécu, des expériences et une personnalité qui leur sont propres.

Tableau 5.3 Les savoirs enseignants en lien avec les interactions avec les étudiants

Objet	Dimensions	N ^{bre} de répondants		
		EX	EN	Total
Interactions avec les étudiants	Clientèles	3	7	10
	Gestion de situations difficiles	3	3	6
	Capacité de prendre du recul	2	-	2

Dans un premier temps, les enseignants soulèvent la problématique des différentes **clientèles**. Cette dimension se décline en deux approches.

D'une part, il est question de l'aspect générationnel et du milieu de vie des étudiants. Ainsi, les enseignants expérimentés mettent l'accent sur l'importance de cerner les préoccupations et les attentes des jeunes de 17 à 20 ans dans un cadre scolaire. Bien que les nouveaux enseignants arrivent avec de grandes ambitions quant à la participation de leurs étudiants, ils sont quelquefois confrontés au manque d'intérêt, à une motivation insuffisante ou encore à la difficulté de fournir des efforts.

Quand on est un jeune enseignant, on voudrait que tout le monde participe à 300 % et que tout le monde fasse son travail à la perfection. [...] quand on a 17-18 ans, on en fait le moins possible et on essaie de faire en sorte que ce soit le plus payant possible. S'il faut faire pression sur le prof pour que ce soit plus payant, on va le faire, il n'y a pas de problème. Mais le prof, il faut qu'il soit conscient de ça. (EX7)

Il en est de même pour la réalité socioculturelle dans laquelle évolue l'étudiant. Il convient de faire preuve d'ouverture d'esprit, d'éviter le jugement quant à certaines lacunes sur le plan des connaissances générales. En termes de valeurs, il faut ramener le respect, le savoir-vivre et l'effort au goût du jour lorsque ceux-ci manquent au développement « citoyen » de l'étudiant. À cet égard, un enseignant témoigne de la fine ligne entre la compréhension, l'empathie qu'il est souhaitable d'avoir en certaines occasions et l'obligation de ramener à l'ordre des

comportements excessifs afin de maintenir l'équilibre entre l'apprentissage des contenus et le développement personnel des étudiants. (EX1)

D'autre part, la clientèle se définit également par le choix du programme d'étude et les groupes adaptés à des situations particulières. Les enseignants novices font état de certaines difficultés rencontrées face à des cohortes d'un même programme ayant des attentes, des façons d'interagir et une dynamique d'apprentissage qui leur sont propres. Il en est de même pour des groupes en difficulté d'apprentissage qui nécessitent un encadrement et un suivi particuliers afin de pallier un manque d'autonomie. (EN2, 6, 8, 9, 10) Les nouveaux enseignants se questionnent sur les façons d'aborder ces groupes, de créer des liens de confiance et de susciter l'intérêt et la motivation des étudiants.

La seconde dimension vise **la gestion de situations difficiles**. Il s'agit, pour l'essentiel, de gérer les problèmes de comportement de la part d'un étudiant. Les difficultés énoncées varient en gravité, mais les questions demeurent : comment réagir devant cet étudiant, quelle attitude adopter? Quelles sont les ressources disponibles? Quelles solutions envisagées?

En plus des problématiques engendrées par certains étudiants, l'enseignant se voit confronté à des critiques. Pour les enseignants expérimentés, il ne fait aucun doute qu'en début de carrière, l'un des principaux défis se rapporte à la **capacité de prendre du recul face aux critiques formulées par les étudiants**. Le fait que les enseignants novices prennent, personnellement, certaines attaques et qu'ils se tiennent responsables de toutes les difficultés rencontrées mine leur confiance en remettant directement en question leurs habiletés. À cet égard, un enseignant expérimenté souligne :

Il ne faut pas que tu te laisses abattre par une personne qui te conteste; elle peut avoir mille raisons de te contester, c'est pas nécessairement toi, ça peut être la matière qu'elle n'aime pas, c'est peut-être qu'elle vit des problèmes personnels, peut-être qu'elle a de la difficulté dans [ton] style d'apprentissage. (EX1)

[Quand] ils remettent en question ses méthodes, il faut que tu sois ouvert en tant que prof à recevoir les commentaires, que t'en tiennes compte dans une certaine mesure, mais t'es pas obligé de leur donner 100% raison. (EX4)

Je dis il n'y a pas que les élèves qui peuvent critiquer. Toi aussi tu peux critiquer la performance des élèves et leur implication, etc. Mais tu ne peux pas faire le travail à leur place. (EX7)

En d'autres mots, les enseignants novices doivent amorcer une réflexion plus large, prendre du recul et tenter de dédramatiser les moments de doute ou encore les commentaires négatifs des étudiants.

5.1.4. L'enseignement en classe

Tableau 5.4 Les savoirs enseignants en lien avec l'enseignement en classe

Objet	Dimensions	N ^{bre} de répondants		
		EX	EN	Total
Enseignement en classe	Gestion de classe	2	5	7
	Façon de présenter la matière	-	2	2

La **gestion de classe** englobe les notions de discipline, de règles de fonctionnement et de « climat » en classe. Ce thème, riche en émotions lors des débuts dans la profession, englobe les appréhensions des nouveaux enseignants quant au rôle à assumer devant une classe. Facteur de stress, un enseignant se rappelle : « Le grand défi, je pense que c'est gérer une classe, comme la première fois que tu te retrouves devant un groupe de 35 étudiants » (EN8). Un autre renchérit : « C'est pas toujours évident non plus, d'arriver dans la classe et de dire bon, bien c'est moi le prof, écoutez-moi. [...] autant c'est le fun d'être jeunes, on a une belle relation avec eux, autant des fois côté crédibilité, c'est difficile » (EN1). Établir sa présence et sa crédibilité en classe, faire preuve d'autorité (EX6, EN6), énoncer, instaurer et faire respecter des règles de conduite et des règlements (EX5, EN2), maintenir la

discipline sont autant d'éléments à l'égard desquels les « trucs du métier » des enseignants expérimentés bénéficient aux nouveaux enseignants.

Dans le même ordre d'idées, les enseignants novices souhaitent développer des stratégies dans le but de favoriser un climat propice à l'apprentissage et à la participation des étudiants. À cet égard, les nouveaux enseignants désirent également s'enrichir de l'expérience des enseignants déjà en poste pour créer, développer et même peaufiner des **façons de présenter la matière**, quelle que soit la forme, pour ainsi mobiliser les étudiants (EN5,10).

5.1.5. L'encadrement des étudiants

Ce thème aborde l'encadrement des étudiants sous deux formes distinctes : l'une liée à l'apprentissage de la matière et l'autre, orientée vers l'étudiant en tant qu'individu ayant son propre cheminement personnel et dans certains cas, ses difficultés.

Tableau 5.5 Les savoirs enseignants en lien avec l'encadrement des étudiants

Objet	Dimensions	N ^{bre} de répondants		
		EX	EN	Total
Encadrement des étudiants	Stratégies d'encadrement	3	-	3
	Reconnaissance des signes de décrochage	1	-	1

La dimension relative aux **stratégies d'encadrement** émerge directement de la vision et de la conception qu'a l'enseignant de son rôle et de ses responsabilités face à la réussite et au développement de l'étudiant. Il est également question, dans l'encadrement, d'être en mesure d'orienter l'étudiant vers les ressources d'aide appropriées. Les enseignants expérimentés citent deux approches, l'une dans le cadre de la réussite scolaire et l'autre, sur le plan du choix de carrière et des habiletés de l'étudiant.

Ils ont besoin d'être vraiment encadrés, [...] j'ai institué moi une forme de tutorat à la fin de la session. Et c'est la période la plus riche pour les étudiants/es. Je pense qu'on donne plus dans cette semaine-là qu'on donne dans tout le reste de la session. Ils n'ont pas peur de nous poser des questions, ils sont face à face. Et là ils voient leurs lacunes et on peut vraiment aller cibler et adapter notre style de réponse à chaque étudiant. Le problème c'est pas un problème de compréhension, c'est un problème d'insécurité. [...] Il faut communiquer ça aux jeunes [nouveaux enseignants], peut-être qu'ils peuvent trouver une autre formule, parce qu'il y en a qui appellent ça du confessionnal, il y en a qui appellent ça faire du *babysitting*, il y en a qui appellent ça... mon travail de garderie, mais moi je ne suis pas d'accord avec ça. (EX1)

Et je me dis, ils [les étudiants] perdent des années, là, des années de leur vie sur des bancs qui ne sont pas les leurs, vraiment, qui ne sont pas leur choix de carrière, je pense qu'on doit faire de l'intervention avec l'étudiant qui se cherche [...] ou quand on se rend compte justement que bon, il n'a pas l'air à sa place, vérifier avec... toi, qu'est-ce que tu veux faire dans la vie? Moi ça m'arrive souvent de les recevoir souvent... au début de la session, ceux qu'on perçoit déjà qu'on essaie de cibler comme étant peut-être à risque, on voit, bon... tu vois je les rencontre et je vérifie toujours dans quoi ils veulent s'en aller, qu'est-ce qu'ils veulent faire? (EX2)

Un enseignant expérimenté soulève l'importance de **reconnaître les signes avant-coureurs du décrochage** pour ainsi désamorcer des situations difficiles et réduire les risques d'échec. Il s'agit aussi d'une étape préliminaire quant à l'orientation à prendre et au choix d'encadrement à offrir. Les enseignants d'expérience insistent sur la nécessité d'être alerte aux indices fournis par les étudiants et surtout d'être disponible à les rencontrer pour discuter et trouver des solutions. Comme il s'agit souvent d'une question de motivation, la présence et le soutien de l'enseignant valorisent l'effort de l'étudiant, augmentent sa confiance et, par le fait même, son niveau d'implication.

5.1.6. L'évaluation des apprentissages des étudiants

Cet objet de transfert fait référence aux étapes issues de l'évaluation des apprentissages des étudiants. De la conception des outils d'évaluation à la correction de ceux-ci et jusqu'au moment d'annoncer les résultats aux étudiants, ce thème suscite nombre d'interrogations.

Tableau 5.6 Les savoirs enseignants en lien avec l'évaluation des apprentissages des étudiants

Objet	Dimensions	N ^{bre} de répondants		
		EX	EN	Total
Évaluation des apprentissages des étudiants	Définition des critères d'évaluation et du niveau de correction	4	4	8
	Stratégie globale d'évaluation	4	-	4
	Responsabilités de l'enseignant envers les résultats obtenus	2	2	4
	Méthodes de correction (temps)	1	2	3
	Conception des examens	2	-	2

Dans un premier temps, **la définition des critères d'évaluation et du niveau de correction** posent problème pour certains enseignants novices qui cherchent des points de repère et des façons d'harmoniser leurs critères et leurs exigences avec ceux des autres membres du département impliqués dans les mêmes cours.

Je ne sais pas trop qu'est-ce qu'ils veulent, qu'est-ce qu'ils attendent, à quel point on met les exigences hautes. Ce que les autres profs qui ont déjà donné ce cours-là attendent normalement des étudiants. Nous on arrive et on sait qu'il y a telle, telle, telle consigne, mais des fois juste les consignes, ça ne nous donne pas le travail de quoi il va avoir l'air. Alors d'avoir des exemples de travaux, ça, je pense que ça peut faire partie du transfert des connaissances. (EN1)

Il y a des profs qui comprennent [un concept] d'une façon et d'autres profs qui le comprennent d'une autre façon, alors là on arrive pour corriger et là l'élève arrive avec l'autre travail, bien j'étais correct. Et là toi, tu ne l'aurais pas mis bon. Ça [se] reflète sur la correction et sur les travaux que les élèves doivent nous remettre, alors... c'est ambigu pour eux autres et c'est ambigu pour nous autres aussi. (EN7)

Pour certains enseignants expérimentés, l'uniformité des critères de correction est le résultat d'un consensus établi en tenant compte des années d'expérience des membres du département. Pour eux, il suffit d'informer les nouveaux enseignants de ces pratiques et les rallier dans la poursuite de celles-ci. Un enseignant ajoute : « Il

n'y a pas 12 façons d'évaluer les travaux parce qu'il y a 12 professeurs. Non, non, non, il y en a une et tout le monde applique la même façon. » (EX7) Un autre enseignant va dans le même sens : « Alors l'évaluation on s'est entendu sur comment on évalue ça, on a bâti nos plans de cours et on évalue ça comme ça. [...] Mais on a un modèle, et le modèle qui est bon on le garde. » (EX5) Pour d'autres enseignants expérimentés, la notion de critères et de niveau d'évaluation est plus difficile à transmettre. En ce sens, un enseignant témoigne :

Si tu passes trop en surface, ton problème que tu vas soumettre, il ne va pas être de même calibre. [...] Les élèves n'auront pas les mêmes examens nécessairement et la façon de corriger ne sera pas la même. C'est ça qui est difficile, je trouve, à transmettre au nouvel enseignant. (EX4)

La **stratégie globale d'évaluation** est une dimension de transfert amenée par les enseignants expérimentés afin de permettre aux enseignants novices de mieux planifier et circonscrire le contenu des cours et le temps imparti à ceux-ci avant d'en arriver aux évaluations. Il importe de définir les types d'évaluation, leurs contenus, leurs structures et leur répartition au cours de la session. (EX3, 5, 6)

Il faut avoir identifié ta tâche d'évaluation. Tu vas faire un examen partiel dans 3 semaines, 4 semaines, qu'est-ce que tu vas demander dans cet examen partiel là? Il va prendre quelle forme cet examen-là? Il faut que tu l'aies identifié d'avance, parce que ça va orienter ta manière de travailler avec les élèves. [...] Le jeune prof va dire j'ai tel contenu à passer, j'ai l'examen final telle date. Et là il part. Et là il se retrouve un mois, 3 semaines avant la fin, souvent, pour dire j'y arriverai jamais, parce que j'ai pris bien trop de temps ici. Et il coupe souvent les affaires qui font que tout ça se rattache, au lieu de couper au fur et à mesure, et donc d'aller à l'essentiel à chaque place pour arriver ici à telle évaluation, et 3-4 semaines plus tard à telle autre. (EX4)

Le prochain thème, axé sur les **responsabilités de l'enseignant envers les résultats** (les notes), confère une dimension plus émotive aux expériences racontées en entrevues. En fait, les besoins ressentis concernent les façons de gérer les échecs des étudiants, y compris l'annonce des résultats, les commentaires à émettre en de telles circonstances et les moyens à prendre, selon la situation, pour « secouer » ou encore aider les étudiants. Un enseignant expérimenté exprime bien la limite des responsabilités à assumer lors d'échecs.

Moi, je leur dis souvent à mes étudiants, ce bout-là, il vous appartient. Et ça, je ne peux pas le faire pour vous autres. Alors quand ils n'étudient pas, quand ils ne font pas leurs lectures. Quand toi tu as l'impression d'avoir vraiment tout donné et donné toutes les chances, après ça, à la fin quand il y a échec, bien coudonc, il y a échec. (EX2)

Les **méthodes de correction et le temps alloué** à cette tâche varient beaucoup en fonction du programme d'étude et des cours.

C'est un problème fondamental pour tout enseignant de français ou de philosophie. Il y a de la correction, il y a des tonnes de papiers à corriger et il faut calculer le temps que ça va prendre de corriger ça. (EX7)

À cet égard, les enseignants concernés trouvent important d'aiguiller les nouveaux enseignants sur le choix des moyens de correction afin de ne pas être submergés par ce seul segment de la tâche. À titre d'exemple, un enseignant expérimenté livre sa propre stratégie :

Il faut lui faire prendre conscience que là, les travaux corrigés par toi [l'enseignant] en personne, il y en a trop. Tu devrais faire des correctifs, des copies corrigées, des exemples, des modèles, leur donner ça. Tant qu'ils sont en train de pratiquer, et que c'est pas rendu à la fin pour l'évaluation, tu leur donnes des modèles pour qu'ils s'autocorrigent. (EX7)

Cette même préoccupation survient, chez les enseignants novices qui réalisent bien l'ampleur de la tâche de correction, mais demeurent sans véritable solution à leurs débuts dans la profession. Un enseignant novice le relate ainsi : « Bien c'est comment développer une méthode efficace de correction qui fait qu'au bout du compte je ne ferai pas 50 heures de correction pour un travail formatif. (EN8)

Finalement, les enseignants expérimentés mentionnent l'aspect de **la conception des examens** comme un élément du soutien à accorder au nouvel enseignant. Pour ne pas tout reconstruire et réinventer ce qui existe et fonctionne déjà, les enseignants trouvent aidant de partager des modèles d'examen. Cette mise en

commun permet également de rester dans le courant pédagogique du département.

À titre d'exemple, un enseignant expérimenté raconte :

On a assez travaillé ces dernières années à construire et appliquer une approche par compétences, qu'il est impossible de retourner à des examens objectifs, des vrai ou faux, des choses qui ne mesurent pas, en tout cas difficilement, de l'analyse ou de la synthèse ou de la réflexion. (EX2)

5.1.7. Les interactions avec les collègues

Cet objet d'apprentissage s'intéresse, entre autres, aux modes de fonctionnement en groupe et à l'échange d'information entre les membres d'un même département.

Tableau 5.7 Les savoirs enseignants en lien avec l'interaction avec les collègues

Objet	Dimensions	N ^{bre} de répondants		
		EX	EN	Total
Interactions avec les collègues	Travail d'équipe - collégialité	3	-	3
	Connaissance des projets réalisés et en cours	1	1	2
	Contacts extérieurs	1	-	1

Déjà, trois enseignants expérimentés notent le rôle qu'ils ont à jouer dans l'intégration du nouvel enseignant, en communiquant le plus tôt possible leur mode de travail en groupe. Cette dimension se retrouve dans les traditions départementales. En effet, les départements jouissent d'une autonomie de gestion, de sorte que leurs membres établissent leurs façons de procéder entre eux. Dans les expériences de transfert relatées, le travail en collégialité (différents degrés répertoriés¹⁰) nécessite que soient expliquées certaines règles de conduite et méthodes de travail déjà mises en œuvre par les autres membres du département. Il

¹⁰ Le niveau de collégialité varie selon les départements en ce sens qu'il peut s'appliquer pour la prise de décisions, la répartition des tâches et même jusqu'à bâtir des cours en commun (uniformisation des contenus).

s'agit donc d'intégrer le nouvel enseignant à un système déjà en fonction et de l'inciter à y participer. Un enseignant ajoute : « On a un système ouvert, ton opinion non seulement elle est souhaitée, mais elle est nécessaire au travail d'équipe. » (EX6)

Puis la personne qui va arriver chez nous va embarquer là-dedans [...] parce que nous on travaille beaucoup en équipe, c'est pas un qui travaille dans son coin et l'autre dans l'autre coin [...] s'il veut l'avoir son idée qu'il la défende auprès des autres, et comme je pense qu'on manifeste de l'ouverture, probablement qu'on va aller chercher une partie ou entièrement son idée parce qu'elle est bonne (EX5)

Comprendre ce que ça veut dire, fonctionner en collégialité, ça peut prendre un certain nombre d'années. Et c'est quelque chose qui est un apprentissage nécessaire pour que ça fonctionne bien dans une équipe de travail (EX7)

La deuxième dimension dégagée par deux enseignants, l'un expérimenté et l'autre novice, concerne **l'intérêt et la curiosité envers les réalisations et les projets en cours**. Il s'agit aussi du désir de partager les résultats d'études, les découvertes pédagogiques, les conclusions de rapport en lien avec le développement du département ou de la pratique enseignante. Cette dimension s'inscrit dans un continuum où la mise en commun des savoirs enseignants, rassemblés dans des documents et des outils tangibles¹¹, permet une amélioration constante des pratiques en fonction des recherches réalisées et du développement continu de ses membres.

La troisième dimension provient d'un enseignant expérimenté disant vouloir laisser aux nouveaux enseignants **les coordonnées des différents intervenants** en lien avec sa prestation de cours (conférenciers, professionnels du milieu), sa participation à divers comités et d'autres ressources pertinentes (références, revues, sites Internet) afin de fournir le maximum d'outils au nouvel enseignant, qui en disposera à sa guise.

¹¹ Aussi défini par le terme « référentiel ».

5.1.8. La profession enseignante, une réalité sociale

Ce thème aborde le vécu de l'enseignant au cœur du collège en tant qu'établissement, ainsi qu'à l'intérieur de son propre département. Dans le cas présent, les objets d'apprentissage identifiés relèvent davantage de la « connaissance du département comme lieu social et organisationnel [en lien avec] les responsabilités du département, ses politiques, les normes et les pratiques acceptées, les traditions» (Lauzon, 2002, p. 177).

Tableau 5.8 Les savoirs enseignants en lien avec la réalité sociale de la profession enseignante

Objet	Dimensions	N ^{bre} de répondants		
		EX	EN	Total
Profession enseignante, réalité sociale	Pratiques départementales	7	2	9
	Langage administratif et définition de tâche	-	8	8
	Interprétation des documents institutionnels	2	4	6
	Organigramme et mode de fonctionnement	-	4	4
	Histoire départementale - Tradition	3	-	3
	Participation à divers comités	3	-	3

Les enseignants soulèvent la notion des **pratiques départementales**. Il s'agit, entre autres, des modes de fonctionnement à l'interne, tels que la participation aux réunions départementales, les équipes de travail, l'application des règlements et des sanctions s'y rapportant ou encore la description des rôles et des responsabilités des membres. Pour les enseignants novices, certaines interrogations demeurent quant à savoir « pourquoi » les choses sont comme elles sont. À ce sujet, un répondant ajoute : « Ce sont toutes des technicalités départementales auxquelles on adhère, mais qu'on ne sait pas trop pourquoi ». (EN10) Pour les enseignants expérimentés, il est question des règles de participation aux réunions départementales (EX1, 2, 3 et 7), des règlements internes et des responsabilités à assumer en dehors de la prestation de cours.

Le langage administratif et la définition de tâche représentent des préoccupations identifiées et ressenties uniquement par les enseignants novices. En effet, la profusion des acronymes comme nouveau jargon professionnel, le calcul de la charge individuelle d'enseignement (CI), la division de la tâche en « volets » et les particularités syndicales constituent un réel casse-tête lors de l'entrée en fonction. Les enseignants novices soulignent de manière convaincante cette problématique : « T'arrives aux réunions et c'est comme si t'apprenais une nouvelle langue » (EX3); « Avec les abréviations, c'est comme un langage hermétique. Et la CI; moi, avant que je comprenne c'est quoi une CI et comment ça se calcule... je ne le sais pas encore » (EX8) ou encore, « Et également le langage administratif autour de ta tâche. Moi j'ai fait le diplôme en enseignement collégial, et ça, c'est une chose que tu n'apprends pas du tout. » (EN10)

Ensuite se trouve la dimension de **la compréhension et de l'interprétation des documents institutionnels**. De part et d'autre, cet élément est cité compte tenu des répercussions observées sur la préparation des cours et les évaluations. Pour certains enseignants novices, ces documents représentent un facteur de stress en raison de la nouvelle terminologie utilisée, mais également du caractère interprétatif de certaines politiques. En certaines occasions, ces documents passent inaperçus dans l'urgence des débuts en enseignement. À cet égard, les enseignants expérimentés soulignent la problématique de la planification et des choix effectués, qui ne cadrent pas toujours parfaitement avec les exigences du département quant au cours en question.

Alors ces documents-là, il les met quelque part et c'est pas sûr qu'il va y revenir. Bon bien à un moment donné quand il revient, il a des fois des enlignements [qui ne] tiennent pas compte des commandes qui sont adressées au département. (EX4)

La PIEA¹², ç'a été décidé par l'ensemble de la communauté du cégep. Alors toi [nouvel enseignant] tu ne joues pas là-dedans. (EX4)

¹² Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

Je suis assez au fait de ce qu'il y a dans le plan cadre et après ça je leur dis bon bien ça, c'est la base. Tu ne peux pas jouer avec ça, ça c'est obligatoire pour tout le monde. C'est la façon dont nous on interprète le devis ministériel. Le devis ministériel, [...] c'est officiel. Et après ça, nous on a interprété ça de telles façons, de telles façons, de telles façons, ça c'est des plans de cours des différents professeurs. (EX7)

Uniquement citée par les enseignants novices, la dimension liée à l'**organigramme et le mode de fonctionnement** du collège soulève, chez ces derniers, quelques questionnements. Bien qu'ils précisent, d'entrée de jeu, que la priorité lors de leur début dans la profession se tourne vers la prestation de cours aux étudiants, les enseignants novices disent ne pas bien connaître les ressources mises à leur disposition et les services s'y rattachant. Il est question, entre autres, des rôles et responsabilités des services, de la structure organisationnelle, de l'organigramme, des projets collectifs, des comités en place et des modes de fonctionnement du cégep. Deux enseignants exposent leur situation :

Et connaître toutes les ressources, à chaque fois... ah oui, j'ai accès à ça et j'ai accès à ça [...] tu dis c'est quoi que je ne sais pas que je devrais savoir et que je suis en train de manquer. Je pense qu'au départ, j'aurais aimé ça savoir les ressources auxquelles j'ai accès. (EN3)

Aussi apprendre comment participer dans le développement d'un projet et des différentes fonctions dans le cégep. (EN6)

Les enseignants expérimentés notent l'importance de la **perspective historique** comme élément de transfert. Pour la plupart, embauchés lors des premiers balbutiements de l'enseignement collégial, leur expérience professionnelle dépasse les murs du cégep. Tant par suite de leur participation à des comités nationaux, de la création de programme ou encore du développement de leur département respectif, ces derniers souhaitent faire profiter la génération future d'enseignants des différentes expériences tentées dans le passé et des résultats observés. Par souci d'efficacité et d'économie de temps et de ressources, le rappel de l'histoire et des traditions départementales permet une amélioration continue des pratiques. À ce sujet, des enseignants expérimentés témoignent :

De temps en temps, il faut avoir un petit regard sur l'histoire. Il faut se demander pourquoi les affaires sont comme ça. [...] Ou encore, ça nous prendrait telle chose, il faudrait qu'on mette en place tel système, qu'on organise telle chose. Mais des fois quand on fouille un peu, on se rend compte que c'est déjà là. [...] Alors on a déjà des données. Ça peut être rafraîchi, d'accord, mais on ne part pas de zéro. C'est juste qu'il faut s'en servir. (EX4)

L'histoire du cégep. Et comment ça été douloureux à certaines années et que malgré ça on a fait des tas d'affaires [...] Alors il y a des choses il me semble que les jeunes devraient savoir sur ce cégep, par où il est passé et qu'est-ce qu'il a fait de bons coups. (EX4)

Le département, ça fait 40 ans qu'il se bâtit, il s'est bâti sur 40 ans, c'est pas rien ça. Il va amener sa couleur c'est bien sûr [...] donc le département se rajeunit, mais à quelque part on souhaite qu'il y ait une perspective historique pour ne pas refaire ce qu'on a fait il y a 10 ans, 15 ans, 20 ans [...] Tu peux le refaire si tu y tiens absolument, mais là c'est parce qu'on perd du temps. (EX5)

Ce qui fait que tout le processus du programme en soi est venu au monde ici à Victoriaville. Alors c'est important que notre monde sache ça parce que s'ils le savent, bien on comprend pourquoi l'évolution de tel ou tel but général ou tel ou tel élément de la compétence, ce qu'on entend par ça, l'interprétation des éléments de la compétence, c'est quelque chose que tous les collèges doivent faire, mais pour nous autres ici, bien étant donné que les éléments de la compétence sont venus au monde ici, ils sont quand même plus faciles à interpréter. (EX6)

Dans le cas des départements qui offrent un support plus soutenu au chapitre de l'intégration du nouvel enseignant, les enseignants expérimentés voient en eux une relève bientôt prête à surmonter de nouveaux défis. À cet égard, il est question de « passer le flambeau » quant à la participation à **certaines comités**. Il existe un désir d'initier tranquillement le nouveau aux enjeux des prochaines années et aux responsabilités liées au fait de siéger à un comité. (EX5) Un enseignant expérimenté ajoute : « il faut que je prépare la relève aussi, parce qu'à mon départ, peut-être que le cégep va vouloir continuer à envoyer quelqu'un qui représente l'institution. » (EX1)

Je vais emmener quelqu'un avec moi, [...] lui expliquer ce qui en est, une réunion annuelle, oui, mais d'apporter de l'information, de poser des questions pertinentes et de ramener l'information ici et d'informer l'équipe. (EX6)

De plus, au-delà de l'action concrète de céder leur place au sein de comités existants, les enseignants expérimentés soulèvent également l'importance de

transmettre la volonté, l'intérêt et le désir de s'impliquer et d'être partie prenante des réalisations collectives en cours. Un enseignant expérimenté ajoute : « Puis en termes d'attitude, ce qui est bien important pour nous, [c'est la] préoccupation de s'impliquer dans la vie du collège, dans les dossiers du collège. » (EX5)

5.1.9. Soi-même comme enseignant

Cet objet d'apprentissage fait référence, entre autres, aux qualités et habiletés personnelles nécessaires à l'exercice des nombreuses fonctions de l'enseignant. Il est également question pour l'enseignant d'être capable de se situer au sein de la profession et de faire face aux exigences qu'elle implique.

Tableau 5.9 Les savoirs enseignants en lien avec l'enseignant comme individu

Objet	Dimensions	N ^{bre} de répondants		
		EX	EN	Total
Soi-même comme enseignant	Gestion de temps	2	6	8
	Qualités et valeurs (rôle de modèle)	5	-	5
	Stratégies de communication	3	-	3

Les nouveaux enseignants ne font pas d'affirmations directes sur les qualités qu'ils aimeraient développer, mais traitent plutôt de leurs expériences personnelles, des difficultés rencontrées et des questionnements propres à leur cheminement en tant que nouveaux enseignants. Ainsi, certains soulèvent la difficulté à concilier le travail, la vie personnelle et pour quelques-uns, la famille. « On a de la misère à avoir du temps pour nous, prendre du temps pour notre personne, et notre vie aussi. » (EN7) « Les défis, c'est vraiment gérer la vie à l'extérieur de l'emploi. C'est comme ta vie devient juste ton emploi » (EN8). Ainsi, **la gestion de temps** pose un défi considérable lors des débuts en enseignement. (EN1 2, 7, 8, 9, 10).

De plus, certains évoquent l'insécurité et la peur de commettre des erreurs lors de la prestation de cours et de l'application des règles départementales. La confiance en

soi est citée comme un élément important à développer le plus rapidement possible chez les nouveaux enseignants, d'une part pour accroître leur assurance et leur autorité face aux étudiants et, d'autre part, pour qu'ils prennent leur place au sein du département.

Bien que les concepts d'estime de soi et de confiance en soi ne puissent faire l'objet d'un transfert à proprement parler, les enseignants expérimentés soulèvent toutefois quelques principes à assimiler pour rehausser le niveau de confiance chez les enseignants novices. Il est d'abord question de développer des **stratégies de communication** en classe afin de gagner de l'aisance devant les étudiants (EX3, EX6 et EX7). Une bonne communication laisse transparaître une maîtrise de l'ordonnancement de la matière, de la planification du temps en classe et, finalement, vient augmenter le sentiment de « contrôle de la situation ».

Quand on est placé dans une situation de communication où on doit transmettre des informations sur un sujet qui ne fait pas l'objet d'un choix préférentiel de la part des clients [étudiants] à qui on s'adresse, il faut être branché question communication pour que ça passe. (EX7)

La valorisation passe également par la capacité de capter l'attention des étudiants et de maintenir leur intérêt : « être capable de communiquer dans le fond et surtout d'être capable de communiquer ce qu'on aime. » (EX3)

Comme mentionné dans la section traitant de la micro et de la macroplanification, sous le thème de la préparation des cours, la gestion de temps concerne aussi la méthodologie de travail et est citée comme un élément susceptible d'accroître la confiance du nouvel enseignant. « La méthodologie qui va nous donner le contrôle sur la charge de travail, la méthodologie, c'est pas pour que ça fasse joli, c'est pour que ce soit vivable. C'est [...] pour qu'il y ait une vie en dehors du boulot » (EX7) L'idée consiste à réduire les occasions où le nouvel enseignant se sent dépassé par les événements et à court de moyens pour rattraper les échéanciers.

Les enseignants expérimentés proposent quelques **qualités et valeurs** qui devraient façonner la construction identitaire du nouvel enseignant. Il est question, entre autres, de rigueur, de curiosité intellectuelle, de tolérance, d'ouverture d'esprit et de respect. (EX3,5,7) En guise d'explications, un enseignant expérimenté ajoute :

C'est quoi un enseignant. C'est pas juste une personne qui véhicule un contenu ou qui a un contenu, c'est plus que ça. [...] T'es un pédagogue, t'as un rôle d'enseignant. Et ça c'est un rôle bien important, tout de suite t'es un modèle, pour les élèves, un modèle qui va véhiculer des valeurs que peut-être ils n'ont pas ailleurs. (EX5)

D'un point de vue professionnel, les enseignants expérimentés mentionnent le désir de transmettre à la nouvelle génération d'enseignants leur passion pour leur discipline d'enseignement et pour la prestation de cours. Il en est de même pour l'aspect créatif de la tâche, en valorisant l'initiative des enseignants à créer, à développer et à améliorer les outils et les façons de faire liées à la tâche. (EX4,6)

Il faut que ça nous fasse plaisir de dire là, j'ai donné mon cours à 135 élèves, bien il y en a au moins 5 à qui j'ai fait découvrir que [REDACTED] ça pouvait être super, au boutte, tripant [...] Moi j'ai pas de misère à me lever le matin pour venir donner des cours à 8h, même si ça fait plus de 30 ans que je fais ça, parce que j'ai encore du plaisir à raconter ce que je raconte. [...] Et je continue d'aimer ça, et je continue d'aimer voir les petites lueurs d'intérêt dans les yeux des élèves à qui je parle. (EX7)

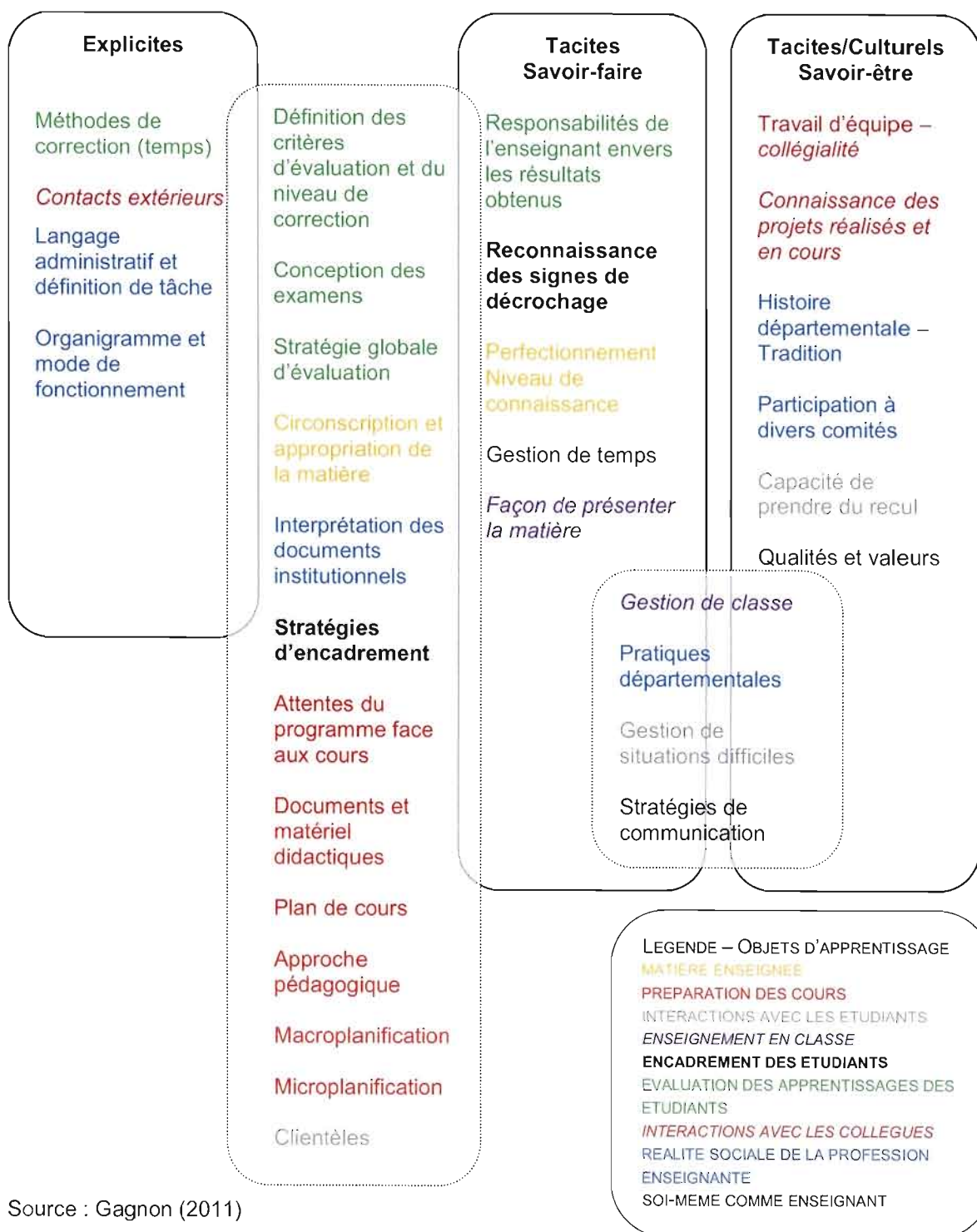
5.2. Typologie des savoirs enseignants

Les entrevues réalisées auprès des enseignants avaient pour but de recueillir des récits, des expériences en lien avec le transfert des connaissances. À cet égard, les répondants parlaient librement et spontanément des différents savoirs se rapportant à leur profession sans porter d'attention particulière au type de connaissances en question. Ce segment de chapitre propose donc une catégorisation des savoirs enseignants identifiés précédemment selon la typologie de Nonaka (2007) et Delong (2004).

Il convient de rappeler les grandes lignes de cette typologie selon laquelle la connaissance peut être d'ordre explicite, tacite (technique) ou tacite (cognitive). Ainsi, la connaissance explicite est codifiée et organisée, donc plus facile à diffuser et à reproduire au sein d'une organisation. Elle peut se détacher aisément de la personne qui la détient ou l'utilise, pour ensuite, être récupérée par quelqu'un d'autre. La connaissance tacite, quant à elle, s'opère dans l'action, elle est donc plus difficile à cerner et à formaliser. Elle se distingue selon deux approches. L'une, technique, se rapporte aux compétences et aux aptitudes formant ainsi le *savoir-faire*. L'autre, cognitive, touche aux modèles mentaux, aux croyances et aux perceptions tenues pour acquises. Il s'agit du *savoir-être* qui regroupe les comportements affectifs, les attitudes et les valeurs de la personne qui influencent, entre autres, la résolution de problèmes et la prise de décisions.

Il est toutefois important de souligner que ces concepts associés à la typologie de la connaissance ne sont pas indissociables et indépendants les uns des autres. En effet, la classification des savoirs enseignants ne permet pas de faire une distinction aussi franche entre les types de connaissances. Cela s'explique par la complexité et la diversité des savoirs en cause dans les expériences de transfert vécues. Bien qu'il soit possible de détacher et d'identifier des dimensions au savoir enseignant, l'acquisition et l'appropriation s'inscrivent généralement dans un continuum empreint de différents types de connaissances. Ainsi, le tableau 5.10 propose une vue d'ensemble des savoirs enseignants en fonction de la catégorie de la connaissance à laquelle ils correspondent.

Tableau 5.10 Typologie des savoirs enseignants



Source : Gagnon (2011)

L'interrelation qui existe entre la connaissance explicite et tacite s'explique par l'utilisation de documents, d'exercices, d'examens et d'ouvrages spécialisés déjà produits, qui renferment un savoir facilement transmissible lors de la première phase du transfert. Il s'agit, en fait, du moment où l'enseignant prend contact pour la première fois avec les différents outils en lien avec un savoir donné. Lors de la seconde phase, l'interprétation et l'application des outils nécessitent l'implication et l'interaction d'un ou de plusieurs collègues afin d'intégrer et d'assimiler le savoir en question.

Il existe également un lien entre le savoir-faire et le savoir-être pour la gestion de classe, les pratiques départementales, la gestion de situations difficiles et les stratégies de communication puisque ceux-ci font intervenir à la fois la notion d'expertise acquise au fil des ans, mais aussi très fortement les aptitudes et les valeurs des personnes concernées.

Cette typologie des savoirs enseignants expose, d'une part, la complexité de la construction de la connaissance et, d'autre part, le caractère multidimensionnel des savoirs enseignants nécessitant des stratégies de transfert ciblées.

5.3. Moyens de transfert préconisés par les enseignants

Il convient de rappeler le contexte du cégep à l'étude en matière de transfert des connaissances. Ainsi, il n'existe aucun programme, ni politique institutionnelle concernant des stratégies à adopter, des méthodes de transfert à appliquer ou encore des rôles et des responsabilités qui incombent aux enseignants dans le partage de leurs connaissances. Dans le cas présent, les enseignants ont une responsabilité « morale » de faciliter l'insertion professionnelle du nouvel enseignant. Dans les faits, personne n'y est obligé, mais parfois certaines initiatives personnelles et départementales viennent encadrer l'arrivée d'un nouvel enseignant. Le concept d'insertion professionnelle est directement lié au processus de transfert, comme en témoignent Martineau et Corriveau (2000) cités dans Martineau et Vallerand (2005) :

« L'insertion professionnelle est tout à la fois un processus de construction des savoirs et des compétences, de socialisation au travail et de transformation identitaire. » (p.11)

Les débuts dans la profession enseignante amènent des expériences nouvelles, suscitent des interrogations et soulèvent des inquiétudes chez les nouveaux enseignants, qui chercheront inévitablement à trouver des pistes de solution, même en l'absence d'une structure de transfert. Or, la prochaine section fait le point sur les perceptions des enseignants novices dans cette quête d'acquisition des savoirs enseignants visant à répondre aux exigences de leur tâche, et en l'occurrence, fait état des moyens utilisés pour acquérir ces mêmes connaissances.

Cette section vise également à mettre en lumière les moyens de transfert utilisés par les enseignants expérimentés puisque les situations de transfert vécues dans chacun des groupes (enseignants expérimentés et novices) ne lient pas nécessairement les mêmes individus même s'ils appartiennent au même département. De plus, pour avoir une vue globale de la situation, la présentation des résultats concernant les moyens de transfert préconisés ne vise pas à quantifier leur utilisation, mais plutôt à cerner le lien entre le savoir enseignant transmis et le moyen utilisé.

Avant d'amorcer la présentation des moyens de transfert, il convient de clarifier la part du « formel » et « de « l'informel » dans le partage des connaissances. Ainsi, l'utilisation de ces deux termes ne relève pas du type de savoir à transmettre (explicite ou tacite), mais bien du moyen utilisé pour y parvenir. L'Office québécois de la langue française définit le terme « informel » comme le « caractère de ce qui est spontané par opposition à ce qui est officiel, conventionnel, déterminé par des structures imposées » (espace). Mercier (2007) renchérit, quant à elle, sur la part de l'informel dans l'organisation selon deux critères. D'une part, il s'agit des « relations interpersonnelles non mandatées par l'autorité formelle », et d'autre part, il est question des « relations sociales et cognitives qui ne sont ni attendues ni requises

pour atteindre les objectifs organisationnels » (p.40). Or, les moyens de transfert identifiés par les enseignants oscillent entre ces deux concepts selon l'identification, officielle ou non, par le département de personnes-ressources pour favoriser le transfert.

5.3.1. Partage de documents

Le premier moyen utilisé par les enseignants expérimentés pour partager leurs connaissances prend la forme de documents écrits. En fait, le premier document largement diffusé auprès des enseignants novices demeure le plan de cours. Tous les enseignants expérimentés interrogés ont reconnu fournir leur plan de cours lorsqu'un nouvel enseignant reprend un cours qu'ils ont préalablement donné. Il en est de même, à certains égards, pour les examens et le matériel didactique.

Certains enseignants novices relèvent cependant avoir vu leur prédécesseur quitter leurs fonctions avec tous les documents (didactiques, départementaux, plan de cours, notes de cours) liés au cours à reprendre. « Il a vidé les ordinateurs, il est parti avec les documents [...] il avait beaucoup de matériel, très bien structuré. Il avait un certain héritage qu'il aurait pu laisser au département... » (EN3) Les deux événements cités, bien qu'isolés, soulèvent néanmoins le rôle fondamental de la culture organisationnelle comme assise du processus de transfert de connaissances.

Un enseignant novice souligne toutefois une réserve quant à la simple remise « mécanique » de documents écrits. En effet, l'absence des explications approfondies et des référents de l'enseignant expérimenté ne permet pas toujours efficacement de s'approprier le contenu et le sens de ces documents.

Moi je suis arrivée, on m'a donné un cours que j'avais jamais donné, évidemment, donc on m'a donné des papiers d'un autre professeur qui est très très théorique [...] beaucoup trop. Et là il fallait que je me démerde avec ça. "Tiens, va-t'en et fais tes affaires". Moi c'est vraiment comme ça que je l'ai pris.

Il n'existe pas de règle générale. Le partage de documents, tel que décrit par les répondants, s'effectue selon différents degrés d'encadrement. Pour certains, il s'agit

d'un transfert unique et unidirectionnel. Pour d'autres, les documents constituent un outil à l'intérieur d'une approche personnalisée de transfert en fonction des besoins identifiés.

Bien sûr mes documents d'exercices ou de tout ce que j'avais produit, elle avait ça entre les mains [et] au fur et à mesure qu'elle s'appropriait le bagage que je lui avais donné, elle venait me poser des questions (EX4)

Et j'ai transmis à [REDACTED] tout ce que je pouvais avoir en termes de documents formels qui pouvaient être utiles pour lui. [...] Il a utilisé ça à sa manière [...] a adapté ça en fonction de ses goûts, en fonction de ses choix. (EX7)

Alors, c'est sûr que pour moi, je vais tout lui passer mon bagage. Je trouve ça important qu'une personne récupère des choses [outils], mais qu'elle mette ça à sa main (EX2)

5.3.2. Jumelage

Le terme jumelage est ici utilisé pour sa particularité de rendre officielle (formelle) une activité de transfert. Que l'entente de collaboration entre les deux individus soit écrite ou verbale, le jumelage s'inscrit dans un processus connu et su de tous. Toutefois, le niveau d'implication des membres peut différer.

À cet égard, un enseignant expérimenté traite de la pratique de jumelage choisie par son département, pour lequel il s'agit d'identifier des personnes-ressources qui pourront répondre aux questions des nouveaux enseignants de manière ponctuelle et spontanée. « Faire du jumelage, un professeur expérimenté avec un autre plus jeune [...] qui va devoir répondre pour tel cours à tel nouveau professeur. (EX7) Il renchérit sur le caractère ponctuel du support offert : « Mais j'ai pas à faire un encadrement formel, genre on va se revoir la semaine prochaine là-dessus, je veux savoir comment ça marché... non. » (EX7) Le terme parrainage comporte le même sens dans un autre département.

Ce type de jumelage amène toutefois un sentiment mitigé chez un enseignant novice qui en a vécu l'expérience. Ses réserves relèvent, entre autres, du manque

d'efficacité quant à la préparation des cours et des évaluations, compte tenu du caractère très personnel des façons de faire proposées et des documents remis. L'intervention ponctuelle de la personne-ressource en lien avec des interrogations ciblées de l'enseignant novice ne permet pas de répondre en tous points aux besoins sous-jacents de ce dernier. Toutefois, il faut reconnaître l'aspect sécurisant et rassurant inhérent à la désignation d'une personne-ressource. Un enseignant novice compare cette présence à une « tape sur l'épaule dont t'as besoin pour te sentir rassurée pour commencer » (EN10). Un autre en souligne les avantages et les limites :

On m'a jumelée avec un professeur d'expérience et j'ai adoré l'expérience de savoir que je pouvais compter sur lui pour aller lui poser des questions. [...] je lui ai demandé comment on procédait pour les évaluations, comment lui il faisait ses évaluations, il m'a donné aussi un peu de matériel, mais je me suis aperçue que je ne pouvais pas récupérer ça, parce que c'était tellement personnel ce qu'il faisait, lui, comme cours, que si je reprenais ça, j'étais pas à l'aise. Alors, j'ai trouvé ça bien, mais il y a des limites à ça. Dans le fond, c'est un encadrement qui est juste là pour rassurer, mais au bout du compte on se sent quand même seul quand on prépare les cours la première fois. Je ne pouvais pas reprendre tel quel ce qu'il me donnait. (EN8)

Pour un autre département, le jumelage s'inscrit dans une démarche structurée et planifiée à l'intérieur d'un suivi hebdomadaire.

On va s'asseoir ensemble une fois par semaine, et on va faire notre planification et la planification c'était bon, l'enseignement, le contenu comme tel, pédagogique, comment on donne ça, c'est aussi combien de temps on passe là-dessus ou là-dessus, mais en donnant aussi une certaine place à la créativité (EX6)

À ce propos, un enseignant novice témoigne du bien-fondé de ce type d'encadrement sur la planification de la tâche et l'interaction entre les collègues.

J'ai eu vraiment une bonne expérience, beaucoup de partage d'idées [...] beaucoup de travail d'équipe (vu) qu'on a les mêmes cours, on planifie les activités ensemble, les examens, le suivi... vraiment incroyable! (EN6)

Un autre enseignant novice ayant vécu le même type d'encadrement dans son département statue également sur les avantages d'avoir un suivi hebdomadaire, et en d'autres occasions, d'avoir des rencontres planifiées sur des thèmes précis.

Moi, j'ai eu un suivi assez serré avec [REDACTED] justement, à chaque semaine, il venait me parler, bon, on fait une révision cette semaine, c'est quoi qu'on voit dans tel cours. Ça été très apprécié [...] je savais exactement quoi faire, j'étais pas perdu. Donc des fois un petit peu d'encadrement comme ça, ça fait du bien aussi même quand t'es enseignant. (EN5)

Aussi quand c'est le temps des examens, bien là on prend le temps de s'asseoir et de regarder, est-ce que ça bien été et pourquoi? (EN5)

Le jumelage est également offert sous forme d'accompagnement lors d'une journée de travail à l'extérieur du cégep. Ce type de jumelage a été utilisé dans un département d'un programme technique où l'enseignement s'effectue également en dehors des salles de cours. L'enseignant novice témoigne de son expérience : « j'ai vraiment apprécié, j'ai une de mes collègues qui a accepté [de venir] avec moi une journée – pas pour les élèves –, mais pour moi [...] ça m'a rassurée. » (EN7)

Les enseignants novices tiennent à exposer certains doutes ressentis lors de jumelages et les limites de ce moyen de transfert. Les propos de certains enseignants expérimentés viennent corroborer les énoncés des enseignants novices. Il est d'abord question de la personne avec qui le jumelage s'opère. Les nouveaux enseignants utilisent l'expression « avoir une confiance aveugle » pour désigner le sentiment qu'ils ont parfois envers leur personne-ressource. Dans certains cas, le jumelage est heureux, mais dans d'autres, le manque d'uniformité au sein d'un département met en doute la crédibilité de la personne-ressource.

T'es jumelée à une personne source [...] C'est qui cette personne source, et est-ce qu'elle est fiable et si tu vas voir cette personne-là, est-ce que c'est nécessairement vrai et là tu vas voir quelqu'un d'autre...(EN9)

[...] Qui fait autre chose (EN8)

Ce doute s'installe chez les enseignants novices lorsqu'ils constatent que les façons de faire ou encore les contenus disciplinaires manquent d'uniformité et de consensus. Un enseignant témoigne :

Moi ce que je pense, le gros problème, c'est qu'il n'y a pas d'uniformité. C'est ça le problème. C'est que tout le monde fait selon ce qu'il pense. [...] tu vas en voir un, il fait comme ça, tu vas voir l'autre, il le fait d'une autre façon, etc. Alors il manque d'uniformité, ce qui fait que même si je suis jumelée à une personne, bien moi je vais être comme dans sa façon de faire à lui, ce qui ne correspond pas du tout à ce que l'autre fait. (EN8)

Ensuite, les enseignants novices et expérimentés discutent de l'utilisation et de la mise en application du savoir transmis. Le jumelage peut alors être considéré sous l'angle de la collaboration entre les enseignants concernés ou sous l'angle de la reproduction simple, c'est-à-dire un calque des savoirs acquis provenant des enseignants expérimentés¹³. À cet égard, les enseignants reconnaissent l'importance de s'approprier les connaissances transmises et de les enrichir. Toutefois, des enseignants novices avouent avoir une certaine gêne à réinterpréter ou modifier des contenus, des approches pédagogiques ou encore du matériel didactique.

Il m'a donné aussi une liste de thèmes pour mon plan de cours et [...] et il me dit t'es pas obligée de faire pareil, mais je me sens comme des fois obligée de suivre ce qu'il aurait fait, même si ça ne colle pas vraiment à mon style à moi d'enseignement. (EN2)

Je ferais plutôt juste l'écouter, ah toi tu sais tout, alors je ne serais pas assez à l'aise de donner mon opinion. (EN1)

Pour d'autres, l'échange entre les enseignants expérimentés et novices constitue une opportunité d'enrichir le savoir transmis. L'expression « mettre sa couleur » est largement utilisée pour expliquer le rôle actif du nouvel enseignant dans l'appropriation des savoirs enseignants.

¹³ La littérature liée au concept d'apprentissage distingue deux processus : l'*assimilation* et l'*accommodation* relativement à l'application des connaissances acquises (Piaget, 1967).

Bien moi je pense qu'il faut se débrouiller justement, parce que si tu l'as facile un petit peu, tu vas peut-être calquer ce que les autres font, et justement, tu vas peut-être moins prendre ta manière, ta propre façon de faire. (EN8)

Et après je le revire de ma façon et bon, je le fais comme je voudrais le faire.(EN1)

Il a utilisé ça à sa manière à lui, il a adapté ça en fonction de ses goûts à lui, en fonction de ses choix et elle s'en est servi et j'ai vu dans les années qui ont suivi la transformation par exemple de différents outils didactiques que je lui avais donné,(EX7)

Je ne suggérerais pas de prendre ça tel quel, parce qu'on est différents, on donne notre couleur et c'est important d'être à l'aise avec ce qu'on donne. (EX2)

Habituellement, je donne ça, mais je te laisse quand même la latitude de dire bon tu mets ta couleur dans ça, tu y vas avec ta façon de faire. (EX1)

Le jumelage peut prendre plusieurs formes, selon la disponibilité et la volonté des membres d'un département à s'investir dans un processus de transfert et d'accompagnement. La sous-culture organisationnelle du département joue un rôle de premier plan dans le type de jumelage offert selon l'implication et la reconnaissance par les pairs des enseignants expérimentés jumelés aux novices.

5.3.3. *Team-teaching*

Le concept de *team-teaching*, aussi appelé enseignement en tandem, survient lors de la collaboration de deux enseignants ou plus dans la réalisation de tâches liées à la préparation des contenus et des évaluations, à la prestation des cours et à l'encadrement des étudiants. Houde et Jacques (1999) cités dans Gagnon (2007) ajoutent : « c'est la mise en commun interactive de ressources complémentaires soit sur un contenu, soit sur l'enseignement lui-même pour assurer de meilleures conditions d'apprentissage » (p.29). Les expériences de *team-teaching* identifiées par les enseignants interrogés suggèrent des collaborations ciblées sur la prise en charge d'activités pédagogiques. Il s'agit d'une forme hybride de *team-teaching* où la collaboration entre les enseignants se limite à une portion du cours. Dans les faits, les expériences vécues relèvent toutes de cours comprenant des « laboratoires » et

des expérimentations. Un enseignant assume la partie théorique et l'autre prend en charge le déroulement des « laboratoires ».

Il a dit ça va peut-être rassurer les étudiants et moi, bien j'aimais ça faire ça, c'est un cours que j'aime donner [...] Et il y a beaucoup de laboratoires, plus de la moitié des laboratoires j'étais avec [REDACTED]. Et là c'était moi finalement qui faisais le laboratoire et [REDACTED] m'écoutait. (EX3)

Il donnait une partie théorique et moi je donnais la partie laboratoire. On a eu à gérer des situations de classe ensemble et tout ça, et j'ai déjà profité beaucoup de son expérience, [REDACTED] m'a apporté beaucoup. (EN4)

Les répondants soulignent les avantages qu'apporte l'observation d'un enseignant dans sa pratique. L'approche concrète de voir un collègue en situation d'enseignement réagir aux imprévus, interagir avec les étudiants et dispenser sa matière constitue un élément formateur de cette forme de *team-teaching*.

5.3.4. Rencontres informelles et échanges spontanés

Davenport et Prusak (1998) croient que l'apprentissage au sein des organisations s'opère, dans une proportion de 70 % à 80 %, grâce à des méthodes dites « informelles ». Liebowitz (1999) ajoute que le savoir est souvent transmis dans les organisations « via people networks whereby chatting, conversations, luncheons, and other less formal means » (p.4). À cet égard, les enseignants du collégial interrogés relèvent à leur tour différentes situations où la nature informelle et spontanée des échanges a permis le partage de connaissances. Toutefois, le recours à des moyens de transfert informels nécessite certaines dispositions, entre autres, une disponibilité et une volonté de la part des enseignants à acquérir et à partager un savoir, ainsi que la proximité et l'accessibilité à un lieu d'échange pour y parvenir.

Ainsi, les situations informelles de transfert vécues par les enseignants touchent un éventail de thèmes assez large selon la durée de l'échange, les personnes concernées et le contexte départemental. Les savoirs véhiculés touchent notamment les activités d'apprentissage, la matière à circonscrire, la planification des cours, les

stratégies d'encadrement, ainsi que la réalité enseignante et les responsabilités s'y rapportant. Les échanges informels peuvent prendre la forme d'une interaction de courte durée du type « question réponse », d'une activité sociale quelconque ou encore d'une discussion impromptue.

Donc quand elle avait besoin de moi, elle pouvait venir me voir n'importe quand, avant les cours, après les cours, elle avait des problèmes, elle avait des questions, les étudiants avaient posé des questions, elle n'était pas capable d'y répondre, elle venait me voir, pour leur répondre après (EX3)

S'ils veulent avoir des détails sur une activité d'apprentissage en particulier, ils vont venir me le demander [...] ça me fait toujours plaisir de leur expliquer comment faire (EX7)

Moi j'avais ouvert la porte, dès que t'as besoin... et ■■■ venait souvent vérifier des choses auprès de moi et on se parlait ensemble de ce qu'on allait faire pour la prochaine partie (EX4)

Quand elle arrivait, on jasait, c'était vraiment d'une façon naturelle, on jasait d'un peu de tout... De façon spontanée et là elle exprimait des choses, là je l'écoutais, là je lui racontais d'autres choses que moi je vivais, alors il y avait comme un partage comme ça [...] pas un suivi comme tel, mais échanger de façon informelle. (EX2)

Ça se discute devant un café, à l'heure du lunch... (EX7)

« Reste pas toute seule, viens nous en parler, appelle à la maison » [...] c'est génial, les numéros de téléphone personnels; question niaiseuse, mais ils sont toujours là pour me répondre. (EN7)

L'environnement physique et le partage des bureaux de travail sont également relevés par les enseignants comme étant propices aux discussions et aux échanges. Plus encore, cela permet d'apaiser certaines inquiétudes et de répondre à des interrogations au fil de la journée afin d'éviter que celles-ci s'accumulent et engendrent un stress inutile chez le nouvel enseignant. L'interaction entre les collègues est enrichie, puisque ces derniers partagent une proximité qui nécessite une bonne communication et permet un regard réflexif sur leur propre pratique.

Et c'est qu'on est proches, c'est le fun depuis qu'on est là parce qu'on est plus proches des élèves aussi, il y a des tables de travail, on est vraiment installés et tous les profs sont là, on sort plus facilement de nos bureaux pour entrer dans celui d'un autre [...] jamais que je ne ferme ma porte, alors c'est plus facile d'échanger. Il entre n'importe quand... un petit quelque chose, il repart... alors, c'est ça, c'est vraiment des échanges souvent informels (EX2)

Nos bureaux sont tous ensemble, c'est ce qu'on préconise, alors des réunions il y en a à journée longue. Alors quand untel est à côté de moi puis qu'il a des questions, bien c'est soit que moi je lui demande, ou lui vient me le demander. [...] On a développé cette façon-là de faire qui demande une certaine flexibilité, parce qu'au départ c'est plus agréable, plus confortable quand t'es dans ton bureau tout seul, mais nous on n'est pas allés vers ça [...] pour créer une dynamique au niveau de l'enseignement, je pense que c'est important qu'on soit ensemble comme ça. (EX5)

Si tu voyais comment tous nos bureaux sont arrangés et les tables des étudiants et tout ça, alors on a une ambiance... on a un environnement physique qui se prête à ce qu'on soit proches [...] moi je partage [mon bureau] avec « histoire », des fois ça se mélange aussi, alors c'est le fun l'intégration au niveau du département s'est bien faite. Entre autres à cause de l'environnement physique qui nous unit. (EN1)

Bien juste je pense le fait d'être toujours présent, je ne sais pas si c'est comme ça partout ailleurs, mais vraiment, j'arrive à 8 h le matin, tout le monde est là jusqu'à 4 h 30 [...] comme mes collègues sont toujours aussi au bureau, de 8 à 5, on a passé beaucoup de temps ensemble et on a appris à se connaître. (EN5)

Bien que les enseignants expérimentés soient disponibles et disposés à transmettre leurs savoirs, les échanges spontanés ne répondent pas toujours aux besoins des enseignants novices. À certains moments, un encadrement plus spécifique représente une partie de la solution.

Bien oui, je pouvais aller le rencontrer n'importe quand, je pouvais aller lui poser des questions quand j'en avais, il n'y avait pas de problème, il me le disait, appelle-moi chez moi si tu veux, écris-moi un courriel, mais il ne pouvait pas non plus me dire qu'est-ce qu'il aurait dit pendant 2 heures. Ça aurait juste été... ça ne se pouvait pas. Alors, j'ai eu beaucoup de choses, beaucoup de travail à faire moi-même. (EN2)

S'il n'a pas de formation pédagogique, là il va avoir besoin d'aide. [...] ça peut prendre justement des formations, un support, un suivi plus serré pour l'aider de ce côté-là (EX4)

Un enseignant novice souligne toutefois l'importance de conserver une autonomie d'action et de ne pas être confronté à un sentiment de contrôle de la part des enseignants expérimentés.

Je ne veux pas nécessairement avoir quelqu'un qui a tout le temps le nez dans mes affaires et garder une certaine autonomie aussi. Mais sentir un support plus officiel, ça ne serait quand même pas néfaste. (EN3)

5.4. Facteurs influençant l'efficacité du transfert

La section précédente a mis en lumière les moyens de transfert utilisés par les enseignants novices et expérimentés pour acquérir et transférer des savoirs enseignants. La présentation des moyens de transfert était aussi accompagnée de la description de leurs avantages et de leurs limites. Plus globalement, cette section propose un regard sur les facteurs pouvant accroître ou restreindre l'efficacité du transfert des connaissances. La conceptualisation de Goh (2002) permet de simplifier la présentation des facteurs. Ce dernier propose quatre catégories, dont trois sont retenues ici: la qualité de la relation entre la source et le destinataire¹⁴, la structure de soutien et la culture organisationnelle. Le quatrième concept relève du type de connaissances dont il a déjà été question en début de chapitre.

5.4.1. Qualité de la relation entre la source et le destinataire

Ce concept pose un regard sur les acteurs eux-mêmes en ce sens qu'au-delà de la relation, les dispositions de l'individu à gérer la connaissance jouent un rôle capital. Ainsi, au niveau de l'individu, la motivation (volonté) à transférer et à recevoir des connaissances est importante.

Si elle ne voulait rien savoir, ça serait fini, mais j'ai jamais senti ça de personne. J'ai jamais senti de fermeture d'aucun enseignant dans le cégep par rapport à ces choses-là [le partage de connaissances] (EN4)

¹⁴ Dans le cadre de ce mémoire, la source désigne l'enseignant expérimenté et le destinataire représente l'enseignant novice.

Je voulais prouver que ça se faisait parce qu'il y en a un ici dans le département qui est parti avec ses notes de cours et moi j'étais pas d'accord du tout avec lui comme façon de faire. Moi je me suis dit il y a l'exemple contraire qui peut arriver aussi. (EX3)

Il convient d'ajouter la notion de compatibilité au niveau des compétences et des habiletés des personnes concernées par le transfert, au même titre que la notion de crédibilité perçue entre les acteurs du transfert.

Il y a une affinité, il y a un désir aussi, effectivement, le désir était là de transférer les connaissances, d'aider. Donc si ces personnes-là n'avaient pas été intéressées, je l'aurais senti tout de suite et ça ne se serait pas fait. (EN10)

Et c'est souvent une question d'affinités. T'as jaser de d'autres choses avec la personne et tout d'un coup, bon, elle rencontre un certain bogue et là c'est à toi qu'elle pense pour venir en parler. (EX4)

Ça peut dépendre des personnalités [REDACTED] c'était quelqu'un qui s'exprimait beaucoup alors bon, quand elle arrivait on jasait, c'était vraiment d'une façon naturelle, on jasait d'un peu de tout...(EX2)

5.4.2. Structure de soutien

Les structures de soutien représentent les outils, les procédures ou encore les espaces mis à la disposition des intervenants pour favoriser l'efficacité du transfert. Dans le cadre de cette recherche, les enseignants ont traité de trois aspects pouvant influencer la participation au transfert. Premièrement, l'espace physique et la proximité des personnes, dont il a été fait mention précédemment dans la description des rencontres informelles, facilitent les conversations et les échanges entre les enseignants.

Deuxièmement, il est question de la reconnaissance du point de vue de la valorisation par les pairs et par la direction et de l'avantage pécuniaire.

Il doit y avoir un certain équilibre à atteindre parce que c'est sûr que la personne qui monte le cours n'est pas payée plus que la personne qui reprend son cours et que tout est déjà monté. Il y a un manque de reconnaissance ici qui fait que ça ne facilite pas ce transfert-là. (EN3)

Bien la reconnaissance qu'on peut avoir de nos collègues, du cégep, des cadres, des conseillers pédagogiques, de la direction des études... la reconnaissance qu'on peut avoir c'est très précieux, c'est très précieux, oui on la veut (EX5)

Que ce soit dit que c'est important, que ça fait du bien, qu'on ait peut-être des témoignages de nouveaux qui sont contents de ce qu'ils ont reçu. [...] Mais, dans le collège, que ça se dise que ça se fait et que c'est gratuit et qu'ils recueillent des témoignages et que ça se parle à quelque part. (EX3)

Finalement, le transfert des connaissances nécessite du temps. Il faut donc permettre des structures qui accordent un espace-temps à la planification et à la mise en œuvre du transfert. À cet égard, certains enseignants témoignent que la « bonne volonté » ne suffit pas toujours puisque les tâches courantes doivent tout de même s'effectuer dans les mêmes délais. La disponibilité des enseignants novices et expérimentés est limitée et assujettie par d'autres responsabilités quotidiennes.

Bien les collègues sont super fins et tout ça, mais à un moment donné c'est parce qu'ils ne peuvent pas faire notre job non plus. Eux autres aussi sont surchargés, c'est un très gros programme. (EN7)

Une libération de tâche pour nous aider. (EN8)

Les gens de notre département ont leurs propres tâches aussi, ils sont temps plein, ils en ont beaucoup, ils ont leurs propres corrections, parfois ils ont 3 cours différents à monter, c'est selon, des fois c'est 2, mais quand même, 4 groupes, c'est beaucoup. (EN9)

Mais moi-même, même si je voulais être plus disponible pour mes jeunes collègues, il faut quand même que je prenne le temps de les corriger, les 145 copies. (EX7)

5.4.3. Culture organisationnelle

La dernière catégorie des facteurs s'intéresse à la culture organisationnelle comme élément fondamental de l'efficacité du transfert. Toutefois, avant d'introduire les éléments de réponses des enseignants à ce sujet, il convient de définir ce qu'est la culture. Bien que théorique, le prochain segment propose donc de circonscrire le concept de la « culture organisationnelle » afin de mieux le situer comme facteur d'influence de l'efficacité du transfert.

Ainsi, de nombreux courants et approches entourant l'examen de la culture permettent de soulever des aspects incontournables dans une tentative d'élaboration d'une définition. D'une part, la culture organisationnelle possède un *contenu* descriptible et spécifique fait « d'un ensemble de références partagées dans l'organisation construites tout au long de son histoire en réponse aux problèmes rencontrés par l'entreprise » (Thévenet, p.45). D'autre part, elle sert de *mode de description* à l'organisation, de manière à offrir une « grille de lecture » sur l'activité de ses membres au sein du groupe. Ces deux aspects se retrouvent dans la définition de la culture offerte par Schein (1991).

A pattern of shared basic assumptions, invented, discovered, or developed by a given group, as it learns to cope with its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid, and therefore, is to be taught to new members of the group as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems (p.247).

Schein (2004) propose sept dimensions à la culture (*contenu*) afin de spécifier ce sur quoi il y a « référence partagée » au sein du groupe: 1) la relation de l'organisation à son environnement; 2) la nature de l'activité humaine; 3) la nature de la réalité et de la vérité; 4) la nature du temps; 5) la nature humaine; 6) la nature des relations humaines; 7) le degré d'homogénéité et d'hétérogénéité.

Aktouf (1988), quant à lui, perçoit la culture davantage comme une vision partagée au sein de l'organisation. Cette idée n'est pas sans rappeler la définition de Morris (1948) citée dans l'ouvrage de Kroeber (1952).

A culture is a scheme for living by which a number of interacting persons favor certain motivations more than others and favor certain ways rather than others for satisfying these motivations. [...] A culture is such a pattern of preferences held by a group of persons and transmitted in time (p.107).

Senge et Gautier (1991) mettent également de l'avant le concept de vision partagée. Ces derniers incluent dans ce concept les valeurs fondamentales de l'organisation, les perceptions de ses membres et l'engagement de ceux-ci.

Bien que sommaire, ce survol de la littérature entourant la culture fait ressortir l'impact que peut avoir une « vision commune et partagée » sur l'engagement des membres d'une organisation à l'égard d'un projet donné. Le transfert des connaissances relève du partage, du désir de pérennité et de la volonté de travailler en collaboration avec ses pairs. Des enseignants témoignent de l'ambiance et des liens entre les membres de leur département respectif pouvant potentiellement nuire à un projet de transfert ou l'enrichir.

Il n'y a pas ce 5 à 7 où des fois se dénouent des situations qui seraient tendues, ça existe, mais c'est pas à l'occasion de la vie départementale, [...] Ça manque. Je m'attendais à ce que de temps à autre on aille dîner ensemble ou on aille prendre un verre après le travail [...] On a des rapports très très professionnels entre nous. Mais on n'a pas souvent l'occasion d'avoir des rapports qui outrepassent ça. (EX1)

Et cet esprit de participation-là, cet esprit de groupe, cet esprit communautaire de collègue, d'appartenance à la communauté, il me semble que ça s'effrite ça. [...] Je trouve en tout cas que les gens font beaucoup plus d'actions pour leur profit personnel que pour l'ensemble du collège et l'ensemble du département. (EX3)

Au département, on a une démarche commune, une démarche commune, collective pour préparer nos cours. Ça ne nous empêche pas d'avoir notre façon personnelle d'intervenir auprès des élèves, mais on essaie d'avoir des consensus pour bâtir nos cours. (EX5)

Le département est quand même assez solidaire, je pense, mais il y a vraiment un clivage entre les nouveaux et les anciens. Les précaires, on se tient vraiment [...] Tandis que peut-être du côté des anciens, il y a peut-être plus des petites guerres des fois entre certains professeurs, mais...(EN8)

Bien c'est sûr que ça déjà été amorcé avant que j'arrive, mais ensuite de ça, on m'a intégré là-dedans. Donc, on développe et on continue de développer nos outils, les rendre plus performants. (EN5)

Les résultats obtenus et analysés dans ce chapitre proviennent d'entrevues individuelles et d'entrevues de groupes réalisées auprès de 17 enseignants

expérimentés et novices en fonction de leurs expériences en lien avec le transfert des savoirs enseignants. Ce chapitre circonscrivait le thème du transfert selon les savoirs en présence, les moyens de transfert utilisés et les facteurs influençant son efficacité. Ainsi, les résultats ont permis de dégager 33 savoirs explicites et tacites provenant des neuf catégories du savoir enseignant préalablement exposées par Lauzon (2002). Dans un contexte où le transfert s'effectue selon l'implication volontaire des enseignants et où les stratégies de transfert diffèrent d'un département à l'autre, les données recueillies ont ciblé les moyens par lesquels s'effectuaient le transfert de connaissances au quotidien. La majorité des expériences de transfert relatées par les enseignants se situaient à l'intérieur d'actions informelles ou encore ponctuelles. Finalement, les discussions émergeant des diverses expériences vécues et souhaitées, de part et d'autre des enseignants interrogés, ont identifié plusieurs raisons pour lesquelles ils croyaient, ou non, avoir vécu une expérience de transfert efficace et enrichissante. Les résultats énoncés dans ce chapitre seront repris dans le segment final de ce mémoire afin de vérifier les hypothèses posées à l'égard de la problématique de recherche.

CHAPITRE VI

DISCUSSION DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS

Ce dernier chapitre se divise en deux sections. D'une part, la première section aborde les résultats obtenus selon le cadre d'analyse préalablement défini afin de démontrer l'hypothèse de recherche. D'autre part, la deuxième section propose un modèle managérial de transfert des savoirs enseignants et des recommandations afin d'enrichir les processus de transfert au collégial.

6.1. Discussion des résultats

L'analyse des données a permis, dans un premier temps, d'identifier les constituantes du savoir enseignant, les moyens de transfert privilégiés dans un contexte donné et finalement, les facteurs influençant l'efficacité du transfert.

Cette première étape a jeté les bases de cette recherche afin d'y appliquer ensuite le cadre d'analyse issu des trois approches, soit selon le type de connaissances, l'aspect relationnel et l'aspect structurel. Ainsi, l'identification des savoirs enseignants est reprise selon l'approche par le type de connaissances et les moyens de transfert le sont selon l'approche relationnelle et structurelle. En terminant, un retour sur les facteurs influençant l'efficacité du transfert permet de confirmer les pistes de solutions déjà énoncées lors de l'interprétation des résultats, selon les types de savoirs enseignants et les moyens de transfert identifiés.

6.1.1. Identification des savoirs enseignants

Dans un premier temps, l'identification des savoirs enseignants a permis de découvrir deux éléments importants à considérer dans le cadre d'un processus de transfert. Ces éléments se résument, entre autres, par le « comment » et le « qui » du transfert. En effet, les résultats obtenus ont démontré que les types de connaissances nécessitent des moyens de transfert adaptés, ainsi que l'implication de personnes aptes à rendre ce transfert efficace.

Approche par le type de connaissances

L'élaboration du tableau 5.10 démontre l'étendue du registre des savoirs enseignants (p. 73). Ainsi, la classification des savoirs selon les types de connaissances proposés dans la littérature vient appuyer l'hypothèse selon laquelle la diversification et la combinaison des moyens de transfert augmentent l'efficacité du transfert et, par conséquent, l'acquisition des savoirs par les enseignants novices.

Ainsi, les connaissances uniquement identifiées comme « explicites » comportent, dans ce cas-ci, un caractère informationnel. En effet, pour cette première catégorie, la connaissance peut être contenue et expliquée à même des documents écrits. Elle peut aussi aisément s'acquérir dans le cadre d'une rencontre d'information dispensée par des intervenants autres que des enseignants expérimentés.

Ce tableau 5.10 met également en lumière l'interrelation qui existe entre les types de savoirs, ce qui permet, entre autres, de justifier l'importance de combiner différents moyens de transfert afin de faciliter le processus d'acquisition des savoirs enseignants à caractère multidimensionnel. Ainsi, en matière de savoirs de type explicite et de type savoir-faire, la part de la connaissance explicite prend forme principalement à travers des documents où elle a pu être codifiée. Ce constat est cohérent avec le principe suggérant que la connaissance explicite peut se détacher aisément de la personne qui la détient ou l'utilise, pour ensuite être récupérée par quelqu'un d'autre. À titre d'exemple, un plan de cours contient à la fois des

connaissances liées à la matière, à la macroplanification et aux stratégies d'évaluation, sans pour autant devoir être associées à leur auteur pour en assurer la compréhension et l'appropriation. Le partage de documents permet, en quelque sorte, d'amorcer la première étape associée à l'acquisition des savoirs comportant une part explicite. La part de savoir-faire imbriquée dans les savoirs multidimensionnels se retrouve, quant à elle, au cœur du vécu des enseignants expérimentés. Afin de l'extraire et la rendre accessible, il convient de mettre en contact les enseignants concernés par le transfert et d'amorcer le dialogue.

Plus encore, les résultats obtenus ont démontré que le contexte d'insertion professionnelle dans lequel se vivent les expériences de transfert influence grandement le rôle de l'enseignant expérimenté dans l'acquisition de connaissances par les enseignants novices. Compte tenu des particularités liées à l'entrée en fonction d'un nouvel emploi, une démarche individuelle d'acquisition et de compréhension des différents savoirs constituant la tâche d'enseignement n'est pas des plus efficaces et engendre un stress inutile. En effet, le transfert des savoirs enseignants en début de carrière nécessite un encadrement plus formel, comme en témoignaient des enseignants novices qui soulignaient le sentiment de solitude ou encore d'isolement qu'ils avaient ressenti face aux tâches à accomplir, compte tenu de leur manque d'expérience. Afin de résoudre cette problématique, il convient de considérer la mise en application des différents moyens de transfert à l'intérieur d'une approche d'accompagnement où les enseignants novices se sentent soutenus et peuvent compter sur un suivi, tout en conservant une autonomie d'action et de réflexion sur leur pratique.

Les connaissances de type savoir-faire identifiées dans cette étude sont indissociables de la pratique et de l'expérience. Elles ne se transmettent que par les enseignants qui les détiennent, mais peuvent assurément s'enrichir par la mise en commun d'expériences diverses vécues par d'autres enseignants. Pour cette raison, les échanges en dyade ou encore de groupe sont à privilégier. Cette proposition est viable pour les connaissances empreintes de savoir-faire et de savoir-être. En effet,

en plus de détenir un savoir-faire issu de la pratique, le savoir-être fait appel à l'intuition et aux valeurs de la personne concernée. Pour capter et prendre conscience de ce type de savoirs, il faut favoriser une immersion dans l'environnement où s'articulent les savoirs en question. Dans le cadre de cette recherche, l'observation en classe constitue une approche à privilégier afin de capter les savoirs entourant la prestation en classe. L'observation est toutefois utile et efficace en d'autres occasions concernant les pratiques départementales, la participation à divers comités ou encore le perfectionnement. Les connaissances associées aux savoir-être découlent également d'intérêts à développer et de responsabilités à assumer. Pour parvenir à transférer ce type de savoirs, il convient de prêcher par l'exemple et de valoriser l'implication au sein du département d'enseignement.

Certains écarts observés entre les réponses des enseignants novices et des enseignants expérimentés offrent un angle supplémentaire d'analyse faisant ressortir l'importance du lien entre l'identification des savoirs et les moyens de transfert déployés pour assurer l'efficacité du transfert des savoirs enseignants. Les réponses obtenues relèvent d'expériences vécues ainsi que de besoins exprimés en matière de savoir enseignant. En quantifiant ces réponses et en les interprétant en fonction de la réalité observée, il est possible d'expliquer, en partie, l'absence ou l'insuffisance de transfert de certains savoirs selon les pratiques de transfert mises de l'avant ou leur absence dans les différents départements.

Les enseignants expérimentés ont identifié la microplanification, la macroplanification et les stratégies globales d'évaluation en tant que savoirs à transmettre aux enseignants novices, alors que ces derniers n'en ont fait aucune mention. Cet écart s'explique de deux manières. D'une part, la priorité lors de l'entrée en fonction des nouveaux enseignants est généralement accordée à la maîtrise du contenu des cours et au temps passé en classe. Les enseignants expérimentés soulignent la vision à court terme entretenue par bon nombre d'enseignants en début de carrière, ce qui ne favorise pas l'élaboration d'une

planification globale. Le manque de planification est d'autant plus important à contrer puisqu'il est à l'origine de la problématique de gestion de temps mentionnée par les enseignants novices. Il s'agit donc de briser cette spirale où, de toute évidence, les enseignants traduisent chacun à leur manière la même volonté d'encadrer et de structurer la tâche enseignante pour permettre une meilleure répartition du temps disponible. D'autre part, les entrevues ont permis de démontrer que les enseignants novices issus d'un département qui offrait un jumelage hebdomadaire ne ciblaient pas la gestion de temps comme problématique principale. Cette observation soulève l'importance du suivi et de l'encadrement dans le transfert lié aux savoirs de planification. Également en lien avec les savoirs à transmettre par le jumelage, les enseignants ont indiqué la définition des critères d'évaluation et du niveau de correction comme élément à aborder pour faciliter la tâche du nouvel enseignant. Les résultats ont toutefois montré que les besoins identifiés à ce sujet par les enseignants novices ne trouvaient pas de réponses satisfaisantes.

Dans une autre catégorie de savoirs, les enseignants novices ont ciblé la gestion de classe et les façons de présenter la matière en tant que savoirs à acquérir et les enseignants expérimentés ont indiqué les stratégies de communication en tant qu'élément à maîtriser devant une classe. Dans les deux cas, ces savoirs ne sont pas largement diffusés puisqu'ils représentent des savoirs tacites prenant forme uniquement dans la pratique devant les étudiants. Les enseignants expérimentés donnent des trucs et exposent certaines situations vécues pour expliquer comment réagir en de telles circonstances, toutefois puisque ces savoirs prennent réellement tout leur sens devant les étudiants, il apparaît évident que l'observation en classe par les enseignants novices permet de mieux les assimiler. Cette pratique n'est présentement pas utilisée et cela explique le manque de transfert des savoirs liés à l'enseignement en classe. Il en est de même pour la participation à divers comités. Bien qu'un compte rendu soit fait par les enseignants expérimentés pour informer les nouveaux enseignants sur les sujets traités et les enjeux prochains, il reste que l'accompagnement et l'observation directe demeurent des moyens de transfert bien plus efficaces sur le plan de l'implication et de l'appropriation des thèmes abordés.

Dans le cas des savoirs liés au langage administratif, à la définition de tâche, à l'organigramme et au mode de fonctionnement du collège, l'absence de réponse de la part des enseignants expérimentés sur le plan des connaissances à transmettre ouvre la porte à l'implication d'autres instances du cégep pour répondre aux besoins exprimés par les enseignants novices. En effet, la responsabilité des enseignants expérimentés en matière de transfert ne semble pas nécessairement toucher les préoccupations administratives de la tâche enseignante, ni la structure organisationnelle du cégep. Ainsi, cette part du savoir enseignant devrait être assumée par les membres des ressources humaines ou encore par les représentants syndicaux, mieux outillés pour répondre aux questions des enseignants novices.

L'identification de certains savoirs a aussi permis de noter que le transfert passe par la mise en commun des expériences vécues par les enseignants novices entre eux. Le partage d'idées entre des collègues qui vivent les mêmes situations permet une remise en question, une introspection qui enrichit en fin de compte le savoir à transmettre. Dans le cas présent, les stratégies d'encadrement, la connaissance des différentes clientèles et la capacité à prendre du recul pourraient faire l'objet d'un atelier de groupe afin de favoriser l'échange entre les enseignants novices et un intervenant possédant les compétences nécessaires pour accompagner les enseignants dans ce cheminement.

L'analyse des écarts dans les résultats obtenus suppose une double fonction de la culture organisationnelle. Il s'agit effectivement d'un facteur influençant l'efficacité du transfert tel que décrit dans le chapitre précédent, mais il peut également prendre la forme d'un moyen de transfert. Cette constatation découle, entre autres, de l'interrogation soulevée par la sélection d'un moyen de transfert adapté aux particularités de certains savoirs enseignants. Il est question ici, des qualités et valeurs à développer chez l'enseignant et du travail d'équipe, aussi appelé travail en collégialité. Dans les faits, ces savoirs se vivent sans être documentés ni codifiés, ils font partie intégrante des individus qui les possèdent. L'un des éléments du concept

de la culture organisationnelle suggérait l'idée du mode de description telle une « grille de lecture » sur l'activité des membres au sein d'une organisation et, par extension, les valeurs et les perceptions de ses membres (Senge et Gauthier, 1991 et Schein, 1991). Or, un département orienté vers des pratiques de collégialité, de partage et d'amélioration continue dans une perspective d'organisation apprenante produit, ipso facto, un moyen de transfert à part entière. Ainsi, pour les nouveaux enseignants, le fait de côtoyer des individus adhérant au travail d'équipe et possédant des qualités et des valeurs souhaitées chez l'enseignant constitue une forme de transfert par l'observation des collègues et l'influence qu'ils génèrent.

Finalement, inspirés de la culture organisationnelle, certains savoirs demeurent difficiles à transmettre en raison de l'absence ou des rares occasions d'activités sociales. Certains thèmes comme l'histoire et les traditions départementales ou encore certaines particularités des pratiques départementales se discutent plus facilement et plus librement dans des contextes informels. Les enseignants soulignaient que les heures de lunch ou encore les activités sociales après les heures de travail constituaient des occasions d'aborder différents sujets, dont ceux rattachés à la tâche enseignante, parfois laissés de côté par manque de temps.

6.1.2. Identification des moyens de transfert utilisés

Dans un deuxième temps, les entrevues ont permis de rattacher les savoirs enseignants identifiés aux moyens de transfert utilisés. Dans le prochain segment, il est pertinent d'analyser les réponses obtenues sur les moyens de transfert selon les approches relationnelle et structurelle afin de démontrer la portée de chacun des moyens sur les savoirs enseignants et leur impact sur l'apprentissage des enseignants concernés.

Approches relationnelle et structurelle

Avant d'amorcer l'analyse, il convient de rappeler les fondements de ces deux approches. Ainsi, la perspective relationnelle s'intéresse aux valeurs et aux

croyances enracinées chez les enseignants en situation de transfert et la perspective structurelle s'arrête, quant à elle, à la compréhension des interactions sociales, plus particulièrement aux lieux, aux infrastructures et aux réseaux qui permettent le transfert.

6.1.2.1. *Partage de documents*

D'entrée de jeu, le partage de documents constitue sans doute le moyen le plus rapide de transmettre certaines connaissances. Très efficace pour la diffusion d'informations et de savoirs enseignants explicites, ce moyen convient moins bien à la transmission des savoirs liés à la pratique. Les entrevues ont soulevé la nécessité, en certaines occasions, de combiner l'utilisation de documents déjà existants à un autre moyen de transfert, permettant ainsi un meilleur encadrement lors du transfert des savoirs en question. Le partage de documents soulève également la question de l'accessibilité. En effet, bien que la majorité des enseignants expérimentés interrogés souhaitent offrir leurs outils de travail et les mettre à la disposition de leurs nouveaux collègues, il semble que ces outils ne soient pas toujours facilement accessibles, ni propices à la consultation. L'idée de faire circuler plus librement les documents ne devrait pas consister à en dissocier l'auteur, mais plutôt, dans la mesure du possible, à les rassembler en un lieu commun de diffusion et de consultation selon les départements ou encore les programmes d'étude. Il s'agit de créer un espace d'échanges dynamique et reconnu, d'en faire une référence en matière d'outils disponibles et surtout d'éviter le piège de l'entreposage statique. Déjà, certaines dispositions ont été prises en suggérant l'utilisation de plateformes électroniques, comme un intranet, afin de regrouper des documents institutionnels, des contenus de cours, des exercices, des évaluations ou encore des plans de cours. Cette pratique n'est toutefois pas généralisée à l'ensemble des départements. Les enseignants expérimentés doivent également assumer la responsabilité de signaler ou de rappeler l'existence des divers documents et outils déjà créés afin d'assurer une amélioration continue plutôt que de repartir à zéro à chaque fois. À cet égard, un enseignant expérimenté utilisait l'expression « aller questionner le

classeur » pour exprimer l'importance de consulter les réalisations passées afin de rendre le travail enseignant plus efficace au sein d'un département.

6.1.2.2. Jumelage

L'activité de jumelage se décline en plusieurs variantes selon les départements concernés. Ainsi, les rencontres peuvent avoir différentes visées selon l'orientation donnée au jumelage. Il peut être question de rencontres axées sur la planification des contenus, la gestion de temps en cours de session, les interactions avec les étudiants, l'élaboration de modes d'évaluation, le développement d'un projet spécial, le soutien moral ou simplement un suivi hebdomadaire réunissant ces différents sujets selon la demande et les besoins du nouvel enseignant. Le contenu et la fréquence des rencontres sont déterminés par la dyade. À ce sujet, les réponses obtenues confirment l'importance du lien qui unit les enseignants engagés dans un processus de jumelage. Plus encore, au-delà même des affinités et de la complicité, l'enseignant novice doit savoir qu'il peut compter sur les connaissances détenues par l'enseignant expérimenté. Cet aspect du jumelage dépasse l'implication de la dyade même et nécessite un appui et une reconnaissance des membres du département concernant les savoirs à transmettre.

De plus, dans un contexte d'insertion professionnelle, l'aspect planifié et formel du jumelage confère une structure qui favorise les échanges et une ouverture au dialogue. Trop souvent, le manque de temps, l'impression d'éteindre des feux, d'être constamment en réaction face aux responsabilités à assumer et aux tâches à exécuter finissent par décourager le nouvel enseignant d'investir du temps pour aller chercher du support et pour partager ses incertitudes. Le caractère planifié de la rencontre sert donc à encadrer et à faciliter la relation de jumelage en l'officialisant. Une activité de jumelage définie par des rencontres planifiées permet également d'aller au-devant de certaines problématiques ou encore d'anticiper certaines erreurs éventuelles liées au manque d'expérience du nouvel enseignant.

Compte tenu des besoins ciblés par les enseignants en début de carrière, la forme de jumelage retenue dans le cadre de ce mémoire est celle de la rencontre planifiée et structurée en dyade.

6.1.2.3. *Team-teaching*

Les expériences de *team-teaching* décrites par les enseignants concernés correspondent à des pratiques pédagogiques similaires et à un partage des tâches circonscrit à l'intérieur de la prestation de cours. Or, il apparaît à la lumière des témoignages que l'un des principaux avantages de cette pratique réside dans l'observation d'un collègue dans ses fonctions devant une classe. Il faut donc reconnaître l'existence et le potentiel de ce type de lieu de transfert à même le cégep. Cet environnement riche de sens et de savoirs doit être mis à profit afin de créer une véritable immersion au cœur même de situations et de contextes véritables et accessibles, plutôt que de chercher à les expliquer et à les définir pour démontrer ce que l'observation permet de constater instantanément.

6.1.2.4. *Rencontres informelles et échanges spontanés*

Le recours aux rencontres informelles et aux échanges spontanés suppose, d'emblée, une ouverture au dialogue, un désir de partager ses connaissances et une volonté d'aider ses collègues. L'accessibilité aux collègues de travail et leur disponibilité permettent de répondre efficacement à certains questionnements spontanés, sans nécessairement plonger au cœur d'une problématique. Toutefois, le caractère informel et spontané ramène à l'instant présent et aux besoins ponctuels des enseignants novices en ce qui concerne l'acquisition de connaissances. Alors que de nombreux auteurs s'entendent sur l'impact positif des méthodes dites « informelles » dans l'apprentissage des savoirs organisationnels, il est important de rappeler que certaines prédispositions s'imposent. (Davenport et Prusak, 1998; Liebowitz, 1999) Ainsi, les répondants ont clairement indiqué que la création de lieux communs, la disposition et la proximité des bureaux favorisent les échanges

spontanés et permettent de briser un certain isolement ressenti par les enseignants novices. Il convient également de faire mention du lien étroit qui existe entre l'efficacité des moyens de transfert informels dans l'appropriation de savoirs et la culture organisationnelle du département. Alors que l'un des seuls vecteurs d'échange repose sur les valeurs des individus concernés, il appert que sans la volonté des membres à assurer un transfert, ce dernier n'a tout simplement pas lieu. Une culture organisationnelle axée sur le partage des savoirs, le développement professionnel et le travail en collégialité crée inévitablement un environnement propice aux interactions et favorise l'intégration des enseignants novices.

6.1.3. Identification des facteurs influençant l'efficacité du transfert

Les facteurs influençant l'efficacité du transfert sont présentés selon la conceptualisation de Goh (2002). Ainsi, il a été question de la qualité de la relation entre les enseignants concernés par un transfert de savoirs. À ce sujet, les enseignants ont discuté de l'importance de la confiance et de la complicité dans une relation de transfert. Au-delà même des affinités avec l'autre, les enseignants novices ont noté qu'il était essentiel d'établir la crédibilité du détenteur du savoir. De plus, la qualité de la relation a été définie selon les valeurs de l'individu en termes de motivation, d'implication et de volonté à transmettre ou à s'approprier un savoir.

Ensuite, le concept de structure de soutien a été circonscrit selon l'espace physique, la reconnaissance et le temps imparti. Tel que décrit précédemment en lien avec les rencontres informelles et spontanées, l'espace physique et l'environnement jouent un rôle important dans l'efficacité de certains moyens de transfert. Ainsi, la proximité des bureaux et des lieux communs profite à l'intégration du nouvel enseignant en lui permettant un regard réflexif sur ses pratiques par l'observation et l'influence exercée par ses collègues. La notion de reconnaissance est également à considérer comme élément de la structure de soutien. Ainsi, la reconnaissance telle qu'exposée par les enseignants se situe du point de vue tant de la valorisation par les pairs et par la direction que de l'avantage monétaire. La valorisation par les pairs est même

citée devant l'aspect pécuniaire de la reconnaissance. Une fois de plus, cet élément évoque le rôle central de la culture organisationnelle comme élément mobilisateur des stratégies de transfert. Finalement, le transfert requiert un investissement en temps qui suppose une disponibilité de la part des enseignants novices et expérimentés. À cet égard, le temps est une ressource limitée et déjà assujettie par d'autres tâches quotidiennes, ce qui laisse entendre la nécessité de prévoir un d'espace-temps pour la planification et la mise en œuvre du transfert afin d'en assurer une plus grande efficacité.

Finalement, le concept de culture organisationnelle est relevé comme facteur influençant l'efficacité du transfert. Les témoignages recueillis confirment le rôle sous-jacent, mais omniprésent, de la culture dans les interventions entre les enseignants pour favoriser et enrichir les activités de transfert tout comme leur portée au sein de l'établissement collégial. Le concept de la « vision partagée » en transfert des connaissances permet de rallier les membres à un projet commun visant l'amélioration continue des pratiques tout en privilégiant l'expertise et les savoirs détenus par les enseignants expérimentés. Puisque le *Knowledge management* et, implicitement, le concept de transfert des connaissances proviennent de stratégies organisationnelles d'efficacité et d'avantages concurrentiels, certains parlent d'une mode technocratique ayant frappé le secteur public comme bien d'autres méthodes de gestion avant elle. Or, ce questionnement trouve sa pertinence dans la valeur accordée aux processus de transfert par les enseignants concernés par la transmission et l'acquisition de savoirs. Bien plus qu'une politique ou un programme imaginé et imposé par les gestionnaires, les réponses obtenues lors des entrevues témoignent de l'enthousiasme des enseignants face au concept de transfert de connaissances. Les enseignants expérimentés s'entendent sur l'importance de léguer leur savoir à la nouvelle génération d'enseignants afin de faciliter leurs débuts dans la profession et ces derniers reconnaissent la richesse des échanges émergeant d'un collègue détenant de nombreuses années d'expérience. Le désir de mettre en œuvre des processus de transfert se ressent non seulement chez les gestionnaires, mais se trouve aussi

au cœur des préoccupations des enseignants. Déjà, l'appropriation d'une culture axée sur le partage de savoirs et sur l'amélioration continue de la pratique transcende l'aspect managérial du transfert.

6.1.4. Hypothèses de recherche

Le retour sur les trois grands thèmes traités dans la discussion des résultats, soit les savoirs enseignants, les moyens de transfert et les facteurs influençant l'efficacité du transfert - permet finalement de confirmer les deux hypothèses de recherche énoncées précédemment.

1. Si le caractère multidimensionnel associé au concept de *connaissance* dans les organisations suggère la diversification et la combinaison de différents moyens de transfert adaptés afin d'améliorer l'acquisition du savoir organisationnel, une approche *multi-moyens* contribuerait à favoriser l'appropriation des savoirs enseignants par les enseignants novices, notamment en raison des types de savoirs à transférer et de la diversité générationnelle des enseignants concernés.

Les catégorisations proposées par Shulman (1986), Tardif, Lessard et Lahaye (1991) ainsi que par Lauzon (2002) permettent de démontrer et de représenter la diversité des savoirs enseignants. Ainsi, bien qu'exposées différemment, les grandes catégories de savoirs dévoilent des similarités quant à leurs contenus. La principale distinction s'opère entre les catégories de « discipline » et de « pratique » pouvant être autrement identifiées par les termes : connaissances explicites et tacites (savoir-faire et savoir-être). À ce sujet, DeLong (2004) offre une base de référence afin d'unifier les savoirs enseignants et la typologie des connaissances propre aux organisations.

De plus, le tableau 5.10 sur la typologie des savoirs enseignants (p. 73) met en évidence l'interrelation de certains savoirs d'ordre tacite et explicite, ce qui rejoint la

théorie selon laquelle ces deux dimensions sont complémentaires et s'enrichissent l'une l'autre (Alavi et Leidner, 2001). Pour cette raison, il convient d'affirmer que puisque les savoirs enseignants sont multidimensionnels et, dans certains cas, complémentaires, ils nécessitent des moyens de transfert adaptés à leurs typologies. Cette affirmation s'inscrit dans la lignée des travaux de Nonaka et Takeuchi (1995), qui proposaient quatre stades de conversion de la connaissance, selon le type de cette dernière. Plus encore, le caractère multidimensionnel des savoirs enseignants exige, en certaines occasions, la combinaison de plusieurs moyens de transfert afin d'englober et de rejoindre leurs différentes caractéristiques.

Les expériences relatées par les enseignants novices mettent en lumière leurs styles d'enseignement propres, leurs personnalités, ainsi que leurs façons d'interagir et d'apprendre leur nouveau métier. Or, en diversifiant l'offre des moyens de transfert, il devient alors possible de cerner et de combler plus efficacement les attentes et les besoins spécifiques des enseignants novices et même ceux des enseignants expérimentés. Cela permet aussi de contrer ou d'atténuer plus facilement certains aspects négatifs connus ou perçus lors de certaines activités de transfert entre les enseignants concernés par le déploiement d'autres moyens de transfert disponibles. Ainsi, il est possible de transformer plus rapidement les insatisfactions en une expérience de transfert enrichissante et stimulante.

L'analyse des moyens de transfert a permis de dégager certaines limites et certains avantages pouvant confirmer la présente hypothèse. En effet, le cadre fonctionnel propre à chacun des moyens de transfert suggère d'emblée des écarts d'efficacité selon les participants concernés et les savoirs sélectionnés. Il faut donc proposer un éventail d'activités permettant à la fois d'apprécier et d'offrir les avantages liés à la dyade, à l'apprentissage en groupe et aux échanges informels. La diversité des moyens de transfert permet de reconnaître le caractère unique des apprenants et d'y arrimer une solution des plus adaptées. Dans la foulée des travaux de Tsai et Goshal (1998), Davenport et Prusak (1998), et de Levin et Cross (2004) concernant les perspectives relationnelle et structurelle, il est tout indiqué de rappeler

l'importance du lien entre les acteurs du transfert et les réseaux où il s'opère. En regard de leurs études, il convient d'affirmer que les moyens de transfert doivent être modulables et flexibles afin de s'adapter aux individus et au contexte dans lequel ils évoluent.

Le concept d'apprentissage organisationnel explique l'impact positif de la combinaison et de la diversification des moyens de transfert sur l'acquisition des savoirs enseignants. Comme la revue de la littérature a permis de l'illustrer, l'apprentissage organisationnel ne se résume pas à l'accumulation des savoirs individuels des membres de l'organisation (Hedberg, 1981). Ce constat suggère une appropriation des savoirs organisationnels qui dépasse le « capital mémoire » de chacun des individus. Ainsi, Argyris et Schön (1978) ont proposé une démarche d'apprentissage par l'examen des jeux d'interactions entre les membres de l'organisation. Ce constat n'est pas sans rappeler les fondements de la perspective relationnelle en matière de transfert des connaissances. Or, dans le contexte à l'étude ici, l'apprentissage à même les diverses interactions entre les membres du cégep passe, entre autres, par la participation à des ateliers de groupe, par l'observation dans un contexte de pratique et par la présence en des lieux de socialisation¹⁵. Déjà, ces propositions d'activités de transfert confèrent à la diversification de l'offre un caractère significatif quant à l'appropriation de savoirs imbriqués et *collectivisés* dans les actions des enseignants au sein de l'organisation (Midler, 1994).

¹⁵ Ces moyens de transfert sont définis dans la section 6.2 en lien avec la proposition d'un modèle managérial.

2. Les difficultés inhérentes au contexte d'insertion professionnelle dans le milieu de l'éducation exigent la mise en place de moyens de transfert planifiés offrant un encadrement structuré aux enseignants novices afin d'assurer l'efficacité du transfert des savoirs enseignants.

Cette deuxième hypothèse s'est vérifiée dans les témoignages recueillis auprès des enseignants novices quant aux difficultés rencontrées lors de leurs débuts dans la profession. Davenport et Prusak (1998) suggèrent que l'apprentissage s'opère à près de 80 % grâce à des méthodes informelles. Sans remettre totalement en question cette affirmation, ce mémoire tend plutôt à démontrer que le transfert de connaissances dans un contexte d'insertion professionnelle nécessite, dans les premiers temps, un encadrement et une structure plus formelle afin de sécuriser et de mettre en confiance le nouvel enseignant face à ses diverses tâches. Ainsi, il faut reconnaître l'apport des échanges informels ainsi que les rencontres dans des lieux de socialisation comme des moyens de transfert supplémentaires et complémentaires d'autres formes de transfert davantage planifiées et structurées. Alors qu'il est question de diversifier l'offre des moyens de transfert afin de répondre adéquatement aux types de savoirs à transmettre, les difficultés liées à l'insertion professionnelle (p. ex. délais d'embauche trop courts, charges de travail disparates, responsabilités accrues dès l'entrée en fonction) viennent confirmer l'importance de combiner les méthodes de transfert formelles (planifiées, encadrement structuré) et informelles (spontanées).

Nault (2005) rappelle que les enseignants novices, dès leur entrée en fonction, doivent assumer sensiblement les mêmes responsabilités que les enseignants expérimentés concernant l'enseignement en classe, l'encadrement des étudiants et l'implication dans la vie collégiale. À ce sujet, les enseignants novices ont identifié des situations où ils avaient ressenti un stress inutile dû à un manque de communication entre les membres de leur département ou encore au manque de planification à leur arrivée. Or, l'absence de structures et de balises claires ne permet pas de bien définir les rôles et les responsabilités des personnes concernées

dans des situations de transfert. Cela peut entraîner l'isolement de certains enseignants novices, où la peur de déranger les collègues prend le dessus sur le transfert des savoirs enseignants, compte tenu de l'absence de structures et de moyens pour y arriver. La part de « formel » proposée pour certains moyens de transfert vise également à inclure plus efficacement les enseignants novices issus de départements où la culture organisationnelle ne serait pas significativement orientée vers le partage des savoirs. Ainsi, il n'incombe pas au nouvel enseignant, en plus de ses propres responsabilités, de se créer un environnement propice à son intégration et de développer des stratégies menant à un transfert efficace de savoirs enseignants. Un enseignant expérimenté résume assez bien la situation et le rôle du département envers l'intégration d'un nouvel enseignant afin de le rendre autonome: « On veut que ce qu'il y a à faire le plus vite possible, il le fasse le mieux possible, donc d'enseigner comme il faut, donc on essaie de lui donner le plus d'outils possible ». (EX5)

Finalement, il faut reconnaître que les débuts de la pratique dans l'enseignement collégial constituent une situation particulière qui nécessite des actions ciblées et adaptées en matière de transfert des connaissances.

6.2. Proposition d'un modèle managérial de transfert des savoirs enseignants

Les trois principaux thèmes analysés précédemment amènent une réflexion quant à la perspective globale à adopter dans un processus de transfert des connaissances. Ainsi en fonction des savoirs enseignants identifiés, il est apparu essentiel de proposer l'ajout d'autres moyens de transfert dans le but de répondre adéquatement aux caractéristiques de chacun des savoirs enseignants ciblés pour réussir un transfert optimal.

6.2.1. Moyens de transfert supplémentaires

6.2.1.1. *Atelier de groupe*

La proposition de tenir des ateliers de groupe est inspirée du concept des communautés de pratique où, globalement, la mise en commun des diverses expériences des membres permet de résoudre certaines problématiques ou encore de développer de nouvelles façons de faire. Wenger, McDermott et Snyder (2002) perçoivent les communautés de pratique comme des « groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis » (cités dans Nault, 2005, p. 51).

Les enseignants novices constituent la « communauté » qui est encadrée par un intervenant choisi selon ses compétences en matière des savoirs enseignants précis à transférer. Ainsi, l'atelier de groupe permet de resserrer les liens entre collègues, de reconnaître l'expérience et le savoir du responsable de l'atelier et de favoriser le partage des meilleures pratiques pour enrichir le développement professionnel des enseignants novices.

Lors des entrevues, les nouveaux enseignants ont mentionné avoir apprécié l'idée de partager leurs expériences communes et avoir créé des liens avec des enseignants d'autres disciplines.

Moi je trouve ça rassurant dans un sens, parce que je pensais qu'on était encore le groupe à part [...] qu'on était les seuls à vivre quelque chose comme ça, alors moi je suis vraiment très soulagée de voir que je ne suis pas la seule [...] qu'on n'est pas isolées et que crime, on vit la même affaire ou à différents degrés. (EN7)

Je pense que c'est comme ça dans tous les départements. Il y [a] sûrement des histoires semblables, mais on va sortir de là, on va avoir un gros sourire. (EN9)

De plus, ces rencontres ont permis de briser l'isolement ressenti par certains et de s'identifier aux expériences vécues par leurs collègues. L'atelier de groupe permet

de contrer, en partie, les effets négatifs de l'apprentissage en solitaire. En effet, selon Shulman (1993), l'isolement, dans un cadre scolaire, est synonyme de performance amoindrie. Ce type de rencontre entre les enseignants permet de décloisonner les pratiques départementales et de favoriser une culture d'entraide et de partage entre les membres du corps enseignant. Ce dernier constat n'est pas sans rappeler les propos de Baumard (2002a) et Nonaka et *al.* (2000) sur l'importance des interactions sociales dans le développement d'habiletés et d'aptitudes en raison de la proximité et du contact direct avec les pairs.

Des conseillers pédagogiques, des membres de la direction, des coordonnateurs de département, des enseignants d'expérience, des représentants syndicaux peuvent animer ces ateliers et ce, individuellement ou conjointement par une combinaison des personnes nommées précédemment. Cette orientation permet d'alléger la tâche de transfert qui incombe présentement uniquement aux enseignants expérimentés. Ainsi, d'autres intervenants peuvent prendre en charge certains savoirs comme le langage administratif, la définition de la tâche enseignante, les rôles et responsabilités des différents services (organigramme), ainsi que les modes de fonctionnement.

Alors qu'il est question d'offrir un meilleur encadrement aux nouveaux enseignants dans les processus de transfert, l'atelier de groupe constitue un moyen bien adapté pour assurer un suivi structuré hebdomadaire d'un ensemble de savoirs à transmettre. La forme et la durée des ateliers demeurent flexibles, selon la stratégie de transfert envisagée et les thèmes sélectionnés. À cet égard, les résultats de cette étude concernent, entre autres, les savoirs liés à la planification, à la gestion de situations difficiles, à la capacité de prendre du recul, aux clientèles, aux approches pédagogiques et, finalement, aux stratégies d'encadrement, dont le transfert sera enrichi par la participation à un atelier de groupe.

Plus encore, l'atelier de groupe peut se donner de manière ponctuelle sur un thème précis. Ainsi, au fil des sessions, il sera possible de constituer une banque d'ateliers. Le choix et la fréquence des ateliers à dispenser seront alors déterminés en fonction

des besoins des nouveaux enseignants et du nombre de nouvelles embauches. De plus, selon les thèmes abordés, il sera possible de rejoindre les nouveaux enseignants d'un seul et même département ou encore de rassembler les enseignants de plusieurs départements pour un même atelier.

6.2.1.2. Observation

L'observation en classe des nouveaux enseignants existe déjà comme pratique réalisée dans le cadre de la *Politique pour une valorisation et une amélioration continue de la qualité des enseignements*¹⁶, toutefois au niveau des pratiques de transfert, l'observation souhaitée est celle de l'enseignant expérimenté dans l'exercice de ses fonctions en classe. Il faut par contre insister sur la valeur pédagogique et non évaluative de l'observation dans un processus de transfert des connaissances, tout comme sur l'importance de la participation volontaire.

Certains savoirs ne se décrivent pas aisément de par leur nature (comportement, attitude, valeur, réaction à une approche pédagogique particulière) et seule la représentation en action permet de les circonscrire. À cet égard, il serait souhaitable d'offrir aux nouveaux enseignants la possibilité d'assister aux cours de leurs collègues plus expérimentés. L'observation permet une réflexion sur leurs propres pratiques et offre une occasion d'avoir une vision d'ensemble des techniques et des pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant expérimenté. Il peut s'agir d'une séance en particulier axée sur une activité pédagogique ou un contenu. Ou encore, il peut s'agir de porter un regard sur l'interaction avec les étudiants. L'observation peut également avoir lieu en invitant un enseignant expérimenté à titre de conférencier sur un thème précis de la matière à enseigner. Il s'agit alors d'une autre forme possible de transfert par l'observation. Cette idée a, entre autres, fait l'objet de commentaires de la part des enseignants novices et expérimentés.

Je pense que ça a plus de valeur que l'inverse [un enseignant expérimenté qui observe un enseignant novice]. C'est génial et c'est une bonne idée, ça devrait faire partie de l'intégration des nouveaux. (EX6)

¹⁶ Document institutionnel portant sur l'évaluation de l'enseignement

Une chose que j'aurais peut-être aimé, c'est de pouvoir aller voir dans la classe de certains de mes confrères. [...] Un de mes collègues m'aurait dit tu peux venir dans ma classe, venir voir comment j'enseigne, je l'aurais fait. [...] Mais en même temps je me dis peut-être pas juste le monde dans mon département. [...] Des profs dans d'autres départements qui sont reconnus pour avoir une bonne pédagogie. Alors d'avoir l'opportunité [de] voir différents cas. Une variété qui fait que tu tombes sur différents styles. Ça peut juste allumer les lumières et t'orienter, développer ton propre style à partir de ce que tu vois. (EN3)

Et je pense que c'est de quoi qui n'est pas très demandant pour le cégep et pour les profs, je veux dire tu donnes ton cours et l'autre est là et il écoute. Ça peut être un peu gênant peut-être... (EN3)

Elle m'avait invité à être juge pour évaluer les élèves, et quand j'ai vu ce qui se passait dans cette classe-là, je trouvais ça extraordinaire et j'ai appliqué et transféré ça dans un autre cours et ça marche bien aussi. (EN4)

On l'avait soulevé entre nous, ça serait le fun à un moment donné d'aller assister à leurs cours [...] je pense que oui, c'est bon; dans les deux sens; autant que les plus anciens viennent assister aux nouveaux, autant nous on va assister aux leurs, je pense que ça se fait dans les deux sens. (EN2)

L'étude de Lauzon (2002) soulignait déjà la valeur de l'observation comme moyen d'apprentissage, citant des enseignants novices qui déploraient de ne pas pouvoir observer leurs collègues en classe. Ces derniers se référaient aux expériences vécues dans le cadre de leur formation en enseignement, où les stages d'observation permettaient d'être mis en relation directement avec les pratiques de l'enseignant expérimenté. Le concept de *socialisation* décrit par Nonaka (1997) va dans le même sens en précisant que l'observation permet un transfert de connaissances tacites sans nécessairement utiliser le langage puisque le transfert s'effectue dans un contexte spécifique où les émotions et les expériences sont scellées.

6.2.1.3. Activités sociales

Compte tenu de l'importance accordée aux rencontres informelles, il semble pertinent d'inclure les activités sociales comme moyens de transfert à part entière. Ainsi, le transfert des savoirs s'opère très souvent lors de rencontres spontanées, informelles et en dehors du cadre professionnel. Il importe de favoriser l'organisation de diners collectifs des membres d'un même département ou encore de réunir les

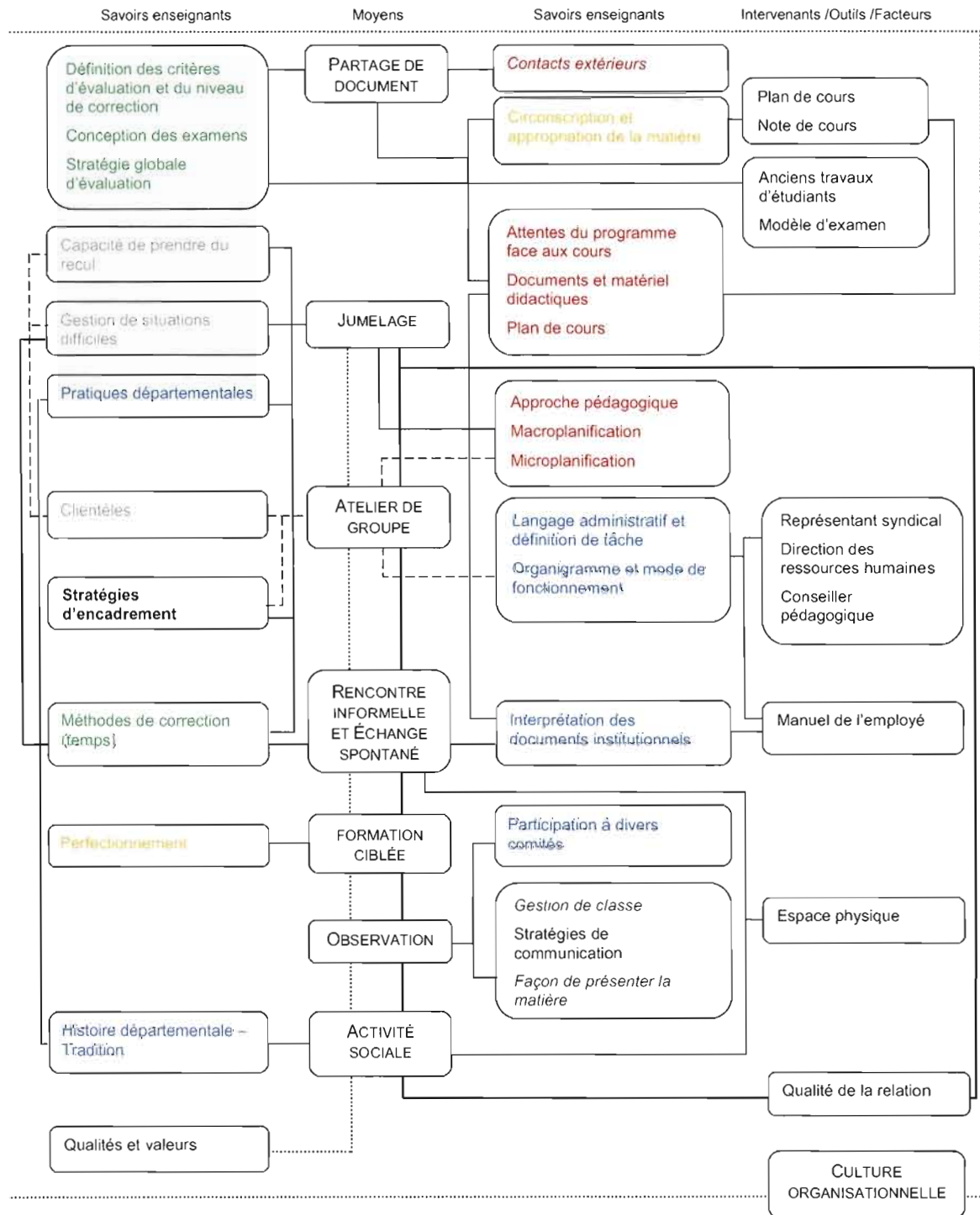
enseignants novices en guise d'activité de bienvenue, d'organiser des « apéros » et de participer aux activités du club social de l'établissement puisque ces actions visent à échanger sur de nombreux sujets et permettent de mieux connaître l'environnement dans lequel les enseignants évoluent.

En fait, il n'existe pas de formule-miracle pour apprendre à connaître ses collègues et pour développer des liens de confiance avec eux afin de favoriser le transfert des connaissances. Cela implique inévitablement des rencontres, des moments où il est possible de prendre le temps de mieux connaître ses collègues et même d'enrichir les liens d'amitié entre les enseignants. Certains enseignants expérimentés se sont rappelés d'une période où il y avait un fort esprit communautaire au collège et souhaitaient le retour de ces valeurs de partage, d'entraide, de fraternité et d'écoute, qui pour eux, s'acquièrent en partie au moyen de la participation et de l'organisation d'activités sociales.

6.2.2. Modèle managérial

La figure 6.1 permet d'intégrer et d'exposer les liens entre les savoirs enseignants et les moyens de transfert proposés. Il ne s'agit pas de restreindre les associations possibles, mais plutôt de mettre en lumière les combinaisons les plus efficaces en regard de l'analyse des résultats obtenus lors des entrevues auprès des enseignants novices et expérimentés. Certains outils et facteurs se retrouvent également dans le modèle managérial proposé afin de rappeler le caractère englobant et multidimensionnel des différents processus de transfert.

Figure 6.1 Modèle managérial de transfert des savoirs enseignants



Source : Gagnon (2011)

6.3. Recommandations

En terminant, comme il s'agit d'un sujet de recherche peu documenté et fortement influencé par la pratique enseignante au quotidien, il apparaît pertinent de formuler quelques recommandations afin de faciliter et d'enrichir les processus de transfert éventuels. Les enseignants ont partagé leurs perceptions, leurs façons de faire et leurs expériences vécues afin de transmettre et de s'approprier, en partie, les savoirs d'une profession multidimensionnelle et en constante évolution. Dans la poursuite de cette approche « terrain », la prochaine section propose cinq recommandations, issues de l'analyse des résultats, ancrées dans l'action et la réalité du milieu collégial.

6.3.1. Élaborer un plan d'action institutionnel en matière de transfert des connaissances.

Bien que les départements jouissent d'une certaine mesure d'autonomie de gestion et de pouvoir décisionnel, les activités de transfert ne découlent toutefois pas uniquement de ces derniers. Or, en se dotant d'un plan global, l'établissement collégial pose les bases d'une stratégie organisationnelle de transfert et encourage, par l'exemple, le développement et le soutien d'initiatives en matière de transfert des connaissances entre les enseignants. De plus, promouvoir une approche institutionnelle peut avoir un effet sécurisant sur les nouveaux enseignants, qui pourront alors compter sur le soutien du collège indépendamment du degré d'implication de leur département dans les activités de transfert. Cela permet également de diversifier l'offre de modalités de transfert et de rejoindre davantage d'enseignants de différents départements. Il s'agit de promouvoir et de valoriser une culture organisationnelle axée sur le partage et l'enrichissement des savoirs au sein de la communauté collégiale.

6.3.2. Favoriser l'implication de différents intervenants dans les activités de transfert des savoirs enseignants.

Dans un souci d'efficacité, il a été démontré que certains savoirs gagnent à être transmis par des intervenants autres que des enseignants. Or, le fait d'impliquer différentes personnes dans les processus de transfert permet de libérer les enseignants expérimentés et, ainsi, de répartir plus efficacement la charge de travail entre les services. Cela permet d'uniformiser certains savoirs en déléguant le transfert de contenus à une personne-ressource qualifiée ou à un regroupement d'intervenants. De plus, l'implication de différentes catégories d'emplois provenant de différents services confère aux processus de transfert un caractère rassembleur en indiquant qu'il s'agit d'un projet collégial et non seulement départemental.

6.3.3. Privilégier une approche axée sur le suivi et l'encadrement hebdomadaires pour les activités de jumelage et d'atelier de groupe dans un contexte d'insertion professionnelle

Dans la proposition faite des activités de transfert pouvant répondre aux savoirs enseignants à transférer, plusieurs se définissent par les questions spontanées, les rencontres ponctuelles ou encore les tâches quotidiennes. Or, la formule flexible du jumelage et des ateliers de groupe permet d'inclure un encadrement plus formel afin de suivre et de faciliter l'insertion professionnelle du nouvel enseignant. Ces moyens de transfert offrent une continuité dans le temps qui leur est propre et favorisent notamment l'acquisition des savoirs liés à la planification. La diversification des moyens de transfert suggère différents degrés d'implication, d'encadrement et de planification afin d'offrir un éventail de possibilités pour répondre aux besoins et aux exigences des personnes concernées, ainsi que pour mettre à profit les aptitudes et les qualités spécifiques des enseignants dans les processus de transfert appropriés. Il s'agit donc d'intégrer à ces activités de transfert cet aspect supplémentaire d'encadrement, qui ne se retrouve pas autrement, afin de résoudre certaines problématiques directement liées à l'insertion professionnelle.

6.3.4. Reconnaître le temps investi et l'implication des enseignants novices et expérimentés dans les processus de transfert planifiés

La reconnaissance se présente sous plusieurs formes et celles-ci peuvent se compléter. Ainsi, il existe la **libération** qui permet aux enseignants de consacrer une partie de leur charge de travail et de leur temps à une tâche ou une activité ciblée et celle-ci est reconnue dans le calcul de leur CI. Il est également possible d'offrir des **montants forfaitaires** en fonction du degré d'implication et du temps investi dans les activités transfert. Finalement, la **valorisation auprès des pairs** constitue un élément significatif dans le processus de reconnaissance puisqu'il permet de souligner et de rendre public les bons coups effectués par les enseignants concernés et d'exposer les effets positifs et les bienfaits observés chez les participants aux activités de transfert. Pour ce faire, l'utilisation et la diffusion de témoignages dans les bulletins d'informations du collège ou encore lors des journées pédagogiques ou autres événements collectifs peuvent s'avérer des façons de faire efficaces et très peu coûteuses.

6.3.5. Encourager la création et l'accessibilité à des lieux d'échanges

Il est profitable de mettre à la disposition du personnel des lieux communs où il est possible d'échanger sur différents sujets et de créer des liens entre collègues. Ces lieux doivent apparaître au sein des départements et dans l'espace public du cégep afin de maximiser les rencontres et les échanges. Dans les départements, la proximité des bureaux et le partage de ceux-ci avec des enseignants novices et expérimentés constituent déjà des moyens efficaces d'amorcer un processus de transfert. Il ne faut toutefois pas négliger la création d'espaces informels où prennent souvent formes les activités sociales et les échanges spontanés.

CONCLUSION

Le transfert des connaissances au sein de l'entreprise privée est un processus largement étudié et documenté dans la littérature. Les nombreuses acquisitions intra-firmes et inter-firmes réalisées au cours des vingt dernières années dans le secteur privé ne sont pas étrangères à l'intérêt porté à la compréhension des phénomènes de transferts des connaissances comme outils de performance stratégique. Plus récemment, l'effet du *baby-boom* s'est fait ressentir sur les organismes publics québécois en les confrontant aux conséquences des départs massifs à la retraite. Afin de contrer la perte d'un capital de savoir empreint de nombreuses années d'expérience, le secteur public a dû réagir en développant différentes stratégies de transfert. L'élaboration et la mise en place d'un processus de transfert sont des activités délicates et complexes visant à la fois à retenir des savoirs essentiels et à valoriser et favoriser le développement professionnel des individus concernés.

Ce mémoire a donc cherché à comprendre et à déterminer les processus de transfert vécus dans un milieu collégial entre des enseignants novices et expérimentés. Plus encore, dans un contexte collégial où aucun programme institutionnel de transfert n'était en place, il apparaissait pertinent de cibler les pratiques départementales en matière de transfert de connaissances. Il s'agissait, en fait, de répondre aux questions du « quoi » et du « comment ». Pour y arriver, des entrevues individuelles et de groupes ont été réalisées auprès de 17 enseignants novices et expérimentés afin d'identifier les savoirs enseignants à transmettre et de déterminer les moyens par lesquels s'opérait le transfert. Cette étude a permis de relever 33 savoirs enseignants regroupés selon les neuf grands thèmes proposés par Lauzon (2002). Il a également été mentionné des moyens de transfert utilisés par

les enseignants expérimentés afin de léguer leur savoir à la nouvelle génération d'enseignants. Enfin, les récits exposés lors des entrevues ont permis de dégager certains facteurs pouvant affecter positivement ou négativement l'efficacité du transfert. L'analyse de ces résultats a finalement mené à la proposition d'un modèle managérial de transfert de savoirs enseignants au collégial. Ce modèle suggère, entre autres, de nouveaux moyens de transfert adaptés aux particularités des savoirs enseignants préalablement identifiés. De plus, il offre une vision claire et une vue d'ensemble des nombreux liens entre les trois indicateurs – savoirs enseignants, moyens de transfert et facteurs d'efficacité – qui confirment également les deux hypothèses de recherche. Puisque les résultats de cette étude ne sont pas entièrement transférables à d'autres cégeps en raison de la petite taille de l'échantillon, il est alors apparu pertinent de présenter des recommandations afin d'aiguiller les responsables de l'élaboration d'un éventuel programme de transfert des savoirs enseignants.

Limites de l'étude

L'étude s'inscrit dans le paradigme de recherche qualitatif-interprétatif et le choix de l'entrevue a été retenu comme outil de collecte de données. Plus spécifiquement, l'entrevue individuelle semi-dirigée a été privilégiée auprès des enseignants expérimentés, tandis que l'entrevue de groupe l'a été auprès des enseignants novices. Ces méthodes comportent, dans les deux cas, certaines limites. Ainsi, il faut considérer les « variables affectives » pouvant toucher les participants à l'étude. Puisque les entrevues se déroulaient en une seule fois, il est possible que certaines expériences aient été occultées ou encore que des réponses aient été influencées par un événement ponctuel vécu par un répondant juste avant sa participation à l'entrevue. Dans le cas de l'entrevue de groupe, il fallait également s'assurer que ces variables affectives n'affectent, ni n'influencent les autres répondants. De plus, l'entrevue unique implique une dimension restrictive sur le plan de la mémoire. Bien qu'il ait été proposé aux répondants d'entrer en contact avec la chercheuse s'ils pensaient à d'autres expériences de transfert vécues, il n'en demeure pas moins que les souvenirs relatés sont ceux qui sont survenus à l'intérieur de la période de temps

accordée à l'entrevue. Or, puisque les entrevues se déroulaient en une seule fois, il est possible que les répondants aient omis certains éléments de réponses par simple oubli ou par manque de temps pour permettre une réflexion plus ciblée.

Le thème du savoir détient à lui seul un caractère unique pouvant influencer les données recueillies lors des entrevues. Le savoir à proprement parler est difficile à cerner et à capter. Concrètement, est-il possible de statuer sur l'étendue des savoirs détenus par un individu ou encore est-il possible pour un individu de définir et de baliser l'étendue de son propre savoir? Bien que le savoir en question dans cette étude soit balisé par la tâche enseignante, il demeure tout de même assez large et englobant. De façon quelque peu imagée, il existe des zones grises dans l'identification des connaissances dans la mesure où, en certaines occasions, il est impossible de connaître et de décrire l'inconnu. Ainsi, dans les entrevues, il était également question d'identifier les savoirs souhaités. Or, la capacité des enseignants novices à anticiper leurs besoins futurs pouvait se buter à leur manque d'expérience et, par le fait même, de connaissances sur certains enjeux éventuels. Ainsi, les 33 savoirs enseignants identifiés sont la résultante d'un contexte défini et circonscrit par une vision et une interprétation des faits propres à chacun des 17 enseignants interrogés. Il est donc impossible de garantir la vérité absolue, mais il s'agit, en contrepartie, d'un solide indicateur du contexte organisationnel du Cégep de Victoriaville.

Puisque la participation à la recherche était volontaire et que le thème de l'étude ciblait les expériences de transfert, il est possible que les répondants aient eu, dès le départ, un préjugé favorable envers le concept de transfert des connaissances. Ainsi, les réponses obtenues étaient peut-être davantage influencées par les expériences positives vécues et par les bienfaits observés lors des activités de transfert.

La petite taille de l'échantillon ne permet pas de généraliser et de transposer intégralement les résultats obtenus à d'autres établissements collégiaux de la province. Toutefois, il est possible de s'inspirer du modèle managérial proposé afin de diversifier l'offre des moyens de transfert à l'intérieur d'une stratégie globale de transfert.

Retombées de l'étude

Ce mémoire présente un cadre d'analyse original permettant de jumeler des concepts issus de la sociologie des organisations et des sciences de l'éducation. Qui plus est, il s'intéresse aux processus de transfert des connaissances dans un établissement collégial, contexte d'étude dont il est très peu question dans la littérature entourant le transfert. Le fait de mettre en relation la vision des enseignants novices et expérimentés permettait d'élargir le spectre des savoirs enseignants à détenir pour faciliter la prise en charge de la tâche enseignante. Les résultats obtenus ont aussi permis de faire ressortir la complexité du partage des savoirs enseignants, tout en offrant des pistes de solutions afin d'en assurer l'efficacité et l'enrichissement mutuel des participants. Globalement, le transfert des savoirs enseignants doit être chapeauté par une vision partagée, une culture organisationnelle axée sur le travail d'équipe, le partage et la réflexion portant sur la pratique. Ces outils favorisent l'amélioration continue de la tâche enseignante et tendent vers les principes de l'organisation apprenante. Plus important encore, les enseignants interrogés se reconnaissent dans ses valeurs et voient au cœur du processus de transfert des connaissances un véritable projet commun, et non une mode de gestion passagère.

Afin de poursuivre sur la lancée de ce mémoire, il serait intéressant d'étendre la recherche à d'autres cégeps. Il pourrait aussi s'avérer pertinent de faire une distinction dans l'identification des savoirs enseignants propres au secteur technique, voire même à des programmes d'études en particulier. Finalement, si les recommandations de ce mémoire étaient mises en pratique, il serait alors possible

de faire l'étude de l'impact de la combinaison et de la diversification des moyens de transfert sur l'efficacité d'acquisition des savoirs enseignants concernés.

ANNEXE I GUIDE D'ENTREVUE

Fiche signalétique

Nom :

Secteur : Pré-universitaire ou Technique

Département :

Discipline :

Date d'entrée :

Nombre d'années d'expérience reconnue en tant qu'enseignant :

Scolarité à l'entrée ?

Les prochaines questions portent sur des situations de transfert que vous avez pu vivre au cours de vos années d'enseignement avec des nouveaux enseignants (moins de 2 ans d'expérience). Il s'agit donc de relater une situation dans laquelle vous avez eu à partager votre expérience avec un enseignant novice. (Comment s'est déroulé le transfert? Qu'avez-vous partagé? ...)

Pour vous aider à retracer ces situations de transfert, pensez aux questions qui vous sont posées par les nouveaux enseignants.

1. Matière enseignée (disciplinaire-technique)

Au cours des dernières années, avez-vous vécu une situation de transfert de connaissances en lien avec la *Matière enseignée* avec un enseignant novice?

Si oui, sur quoi portait le transfert et comment s'est opéré celui-ci? Quels ont été les résultats de ce transfert?

Pistes de réponse

Quoi – Quand – Où

Outils

Personne concernée

Durée

Moyen utilisé

Comment le transfert aurait-il pu être enrichi?

Si non, qu'aimeriez-vous transférer en lien avec la *Matière enseignée*?

2. *Tâches d'enseignant (préparation de cours, enseignement en classe, encadrement des étudiants, évaluation des étudiants, méthodologie, façon de faire)*

Au cours des dernières années, avez-vous vécu une situation de transfert de connaissances en lien avec la *Tâche d'enseignant* avec un enseignant novice?

Si oui, sur quoi portait le transfert et comment s'est opéré celui-ci? Quels ont été les résultats de ce transfert?

Pistes de réponse

Quoi – Quand – Où

Outils

Personne concernée

Durée

Moyen utilisé

Comment le transfert aurait-il pu être enrichi?

Si non, qu'aimeriez-vous transférer en lien avec la *Tâche d'enseignant*?

3. *Rapports sociaux constitutifs de la profession (interaction avec les élèves, les collègues, la vie départementale-politique, rôle)*

Au cours des dernières années, avez-vous vécu une situation de transfert de connaissances en lien avec les *Rapports sociaux constitutifs de la profession* avec un enseignant novice?

Si oui, sur quoi portait le transfert et comment s'est opéré celui-ci? Quels ont été les résultats de ce transfert?

Pistes de réponse

Quoi – Quand – Où

Outils

Personne concernée

Durée

Moyen utilisé

Comment le transfert aurait-il pu être enrichi?

Si non, qu'aimeriez-vous transférer en lien avec les *Rapports sociaux constitutifs de la profession*?

4. *Soi-même comme professeur (attitudes, qualités, valeur, vision)*

Au cours des dernières années, avez-vous vécu une situation de transfert de connaissances en lien avec *les attitudes, valeurs...* avec un enseignant novice?

Si oui, sur quoi portait le transfert et comment s'est opéré celui-ci? Quels ont été les résultats de ce transfert?

Pistes de réponse

Quoi – Quand – Où

Outils

Personne concernée

Durée

Moyen utilisé

Comment le transfert aurait-il pu être enrichi?

Si non, quelles *valeurs ou qualités* aimeriez-vous transférer?

5. Quelles autres connaissances (différents objets d'apprentissage) aimeriez-vous léguer à la nouvelle génération d'enseignants?

BIBLIOGRAPHIE

- Ackoff, R. L., 1989. « From Data to Wisdom ». *Journal of Applied Systems Analysis*. Vol. 16, p. 3-9.
- Aktouf, O. 1988. « Culture organisationnelle et tâche du gestionnaire de projet ». *Les Cahiers du CETAI*. no 88-07, p. 1-35.
- Alavi, M. et Leidner, D. 2001. « Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues ». *MIS Quarterly*. Vol. 25, no 1, p. 107-136.
- Ambrosini, V. 2001. « Tacit Knowledge: some Suggestions for Operationalization », *Journal of Management Studies*, vol. 38, no 6, p. 811-829.
- Archambault, G., Cantin, A., Dorais, S. et al. 1999. « Enseigner au collégial aujourd'hui: Un profil de compétences du personnel enseignant au collégial ». *Pédagogie collégiale*, Vol. 12, no 3, p. 8-13.
- Argote, L. et Ingram, P. 2000. « Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in Firms ». *Organizational Behavior and Human Decision Process*, Vol. 82, no 1, p.150-169.
- Argyris, C. et Schön, D. 1978. *Organizational learning: a theory of action perspective*, Addison-Wesley, Reading, Massachusetts, 344 p.
- Bachelard, G. 1981. *Essai sur la connaissance approchée*. Paris : Librairie Philosophique J.Vrin, 5^{ième} éd., 310 p.
- Ballay, J.-F. 2002. *Tous managers du savoir! La seule ressource qui prend de la valeur en la partageant*. Paris : Éditions d'organisation, 431 p.
- Barjou, B. *Savoir transmettre son expertise et son savoir-faire*. Paris : ESF Éditeur, 1995, p. 15-28
- Baumard, P. et Starbuck, W. H. 2002. *La connaissance dans les organisations*. [En ligne] <http://www.iae.univ-aix.fr/cv/baumard/BaumardStarbuckConnaissance.pdf>. (page consultée le 18 octobre 2008)

Baumard, P. 2002a. *Connaissances tacites et implicites dans les délibérations de réorientations stratégiques*. [En ligne]

<http://www.iae.univ-aix.fr/cv/baumard/TaciteDirigeants.pdf> (page consultée le 18 octobre 2008)

Bellinger, G. *Data, Information, Knowledge and Wisdom*, [En ligne]

<http://www.outsights.com/systems/dikw/dikw.htm> (page consultée le 10 octobre 2008)

Berthon, B. 2003. *Pour une approche globale du transfert de connaissance : une illustration empirique à l'intra-organisationnel*. Actes de la 12^{ième} Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (Les Côtes de Carthage, 3-6 juin 2003). 36 p.

Bhardwaj, M. et Monin, J. 2006. « Tacit to Explicit: an Interplay Shaping Organization Knowledge ». *Journal of Knowledge Management*. Vol. 10, no 3, p.72-85.

Bourhis, A., Dubé, L. et Jacob, R. 2004. « La contribution de la gestion des connaissances à la gestion de la relève : le cas Hydro-Québec ». *Gestion*. Vol. 29, no 3, p. 73-81.

Brown, J. S. et Duguid, P. 1991. « Organizational knowledge and communities of practice ». *Organization Science*, Vol.2, no 1. P. 40-57

Cantin, A. et Lauzon, M. 2002. *Expériences de mentorat au collégial*. Rapport de recherche, 132 p.

Choo, W. C. 2000. « Working with knowledge: how information professionals help organisations manage what they know ». *Library Management*, Vol. 20, no 8, p. 395-403.

Cook, S. D. N. et Brown, J. S. 1999. « Bridging epistemologies: the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing ». In *Managing Knowledge : An essential Reader*, sous la dir. S. Little, P. Quintas, et T. Ray, p. 68-101. London: Sage Publications.

Corbel, J.-C. 1997. *Méthodologie de retour d'expérience : Démarche MEREX de RENAULT*, dans *Connaissances et savoir-faire en entreprise*, Hermès : Paris. p. 93-110.

Dalkir, K. 2005. *Knowledge Management in Theory and Practice*. Burlington: Elsevier Inc., 356 p.

Davenport, T.H. et Prusak, L. 1998. *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston: Harvard Business School Press, 199 p.

DeLong, D.W. 2004. *Lost Knowledge: Confronting the Threat of an Aging Workforce*. New York: Oxford University Press, 258 p.

Deslauriers, J.-P. 1991. *Recherche qualitative: Guide pratique*. Montréal :McGraw-Hill, 142 p.

Ferrary, M. et Pesqueux, Y. 2006. *Management de la Connaissance : Knowledge Management, Apprentissage Organisationnel et Société de la Connaissance*. Coll. «Gestion». Paris: Economica, 230 p.

Fillol, C. 2004. « Apprentissage et systémique. Une perspective intégrée ». *Revue française de gestion*. Vol. 2, no 149, p. 33-49.

Gagnon, J. 2007. « L'enseignement en tandem comme forme de mentorat pour favoriser l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques des enseignants débutants au collégial ». Mémoire de maîtrise, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, 185 p.

Gauthier, C. et ses collaborateurs: Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. 1997. *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sillery, Presses universitaires de l'université Laval, 250 p.

Goh, S. C. 2002. « Managing Effective Knowledge Transfer: an Integrative Framework and Some Practice Implications ». *Journal of Knowledge Management*. Vol. 6, no 1, p. 23-30.

Hansen, M.T. 1999. « The Search-Transfer Problem: The Role of Weak Ties in Sharing Knowledge across Organization Subunits ». *Administrative Science Quarterly*. Vol. 44, p. 82-111.

Institut de la statistique du Québec. 2010. *Le Québec, chiffres en main*. Québec : Gouvernement du Québec, 72 p.

Jacob, R. 2006. « Le transfert intergénérationnel des savoirs et la génération Internet: perspectives et pistes d'action ». *Personnel et Gestion*, Vol. 15, no 5, p. 7-13.

Joshi, K. D. et al. 2007. « Knowledge transfer within information systems development teams: Examining the role of knowledge source attributes ». *Decision Support Systems*. Vol. 43, p. 322-335.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. 2004. *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 3^{ième} éd., 316 p.

Kim D.H. 1993. « The link between individual learning and organizational learning », *Sloan Management review*. Vol. 35, no 1 (automne), p. 37-50.

Kroeber, A.L. et Kluckhohn, C. 1952. Definitions. In *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, (p.74-140). New York: Vintage Book.

Lauzon, M. 2002. « L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale ». Rapport de recherche PAREA, Collège de Maisonneuve, 339 p.

Le Bortef, G. 2004. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisations, 3^{ème} éd., p. 93-119

Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd). Montréal : Guérin éditeur

Levin, D. et Cross, R. 2004. « The Strength of Weak Ties You Can Trust: The Mediating Role of Trust in Effective Knowledge Transfer ». *Management Science*. Vol. 50, no 11, p. 1477-1490.

Levitt, B. et March, J. 1988. « Organizational learning ». *Annual Review of sociology*. no 14, p. 319-340.

Levy, Aldo. 2003. *La gouvernance des savoirs : économies apprenantes et knowledge management, en quête de juste valeur*. Paris : Gualino, p.123-161

Liebowitz, J. et al. 2007. « Cross-generational knowledge flows in edge organizations ». *Industrial Management & Data Systems*. Vol. 107, no 8, p. 1123-1153.

Liebowitz, J. 1999. « Key ingredients to the success of an organization's knowledge management strategy ». *Knowledge and Process Management*. Vol. 6, no 1, p. 37-40.

Lussier, O. 2006. « Tracer des repères pour les nouveaux enseignants ». *Pédagogie collégiale*, Vol. 19, no 4, p. 36-38

March, J.G. 1991. « Exploration and Exploitation in Organizational Learning ». *Organization Science*, Vol. 2, no. 1, p. 71-87

Martineau, S. et Vallerand, A.-C. 2005. *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche* (Jouvence, décembre 2005). Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement, UQTR, 33 p.

Mercier, D. 2007. « Le transfert informel des connaissances tacites chez les gestionnaires municipaux en situation de coordination ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 357 p.

Meyer, M. et Zack, M. 1996. « The design and implementation of information products ». *Sloan Management Review*. Vol. 37, no 3, p. 43-59.

Miles, M.B. et Huberman, M.A. 2003. *Analyse des données qualitatives*. (2e ed.). Bruxelles : De Boeck, 480 p.

Nault, G. 2005. « Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignants novices ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 256 p.

Nonaka, I. 1997. *La connaissance créatrice*. New York: Oxford University Press, 303 p.

Nonaka, I. et al. 2000. « SECI, ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge Creation ». *Long Range Planning*, Vol 33, no 1, p. 5-34.

Nonaka, I et Ichijo, K. 2007. *Knowledge Creation and Management*. New York: Oxford University Press, p. 13-32

Nonaka, I. et Takeuchi, H. 1995. *The knowledge Creating Firm*. New York: Oxford University Press, 304 p.

Paillé, P. 1996. « De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier ». *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, Vol.15, p.179-194.

Paillé, P. et Mucchielli, A. 2008. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 315 p.

Parent, M. 2005. « Rapport d'intervention : devenir une organisation apprenante au service de Police de la Ville de Montréal ». Mémoire de maîtrise, Montréal, École nationale d'administration publique, p.14-64

Piaget, J. 1967. *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard, 510 p.

Poitou, J. P. 1997. « La gestion collective des connaissances et la mémoire individuelle », In *Connaissances et savoir-faire en entreprise. Intégration et capitalisation*, Fouet J. M. (éd.), Paris : Hermès, p. 157-178.

Pomian, J. 1996. *Mémoire d'entreprise : techniques et outils de la gestion du savoir*. Paris : Les Éditions Sapiientia, p. 7-67

Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperriere, A., Mayer, R., & Pires, A. P. 1997. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaétan Morin, 405 p.

Raymond, D. 1993. « Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 19, no 1, p.187-200.

Raymond, D et Hade, D. 1999. Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC). Sherbrooke : PERFORMA.

Renaud, M. 2008. « Le transfert des connaissances tacites des cadres en fin de carrière du secteur de la santé et des services sociaux au Québec ». Mémoire de maîtrise, Montréal, HEC, 141 p.

Roy, M. 2008. « L'insertion professionnelle de l'infirmière experte comme enseignante novice en soins infirmiers au collégial : l'apport du mentorat ». Mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 138 p.

Rubenstein-Montano, B. et al. 2001. « SMARTVision: A knowledge-management methodology ». *Journal of Knowledge Management*, Vol 5, no 4, p. 300-310.

Savoie-Zajc, L. 2000. La recherche qualitative/interprétative en éducation. In Karsenti, t. et Savoie-Zajc, L. (éd), Introduction à la recherche en éducation (p.127-199). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Schein, E. 1991. What is Culture? . In Reframing Corporate Culture, (p. 243-253). Newbury Park: Sage Publications.

Secrétariat du Conseil du trésor, Sous-secrétariat au personnel de la fonction publique. 2008. *L'effectif de la fonction publique du Québec 2006-2007 : Analyse comparative des cinq dernières années*, Québec : Gouvernement du Québec, 108 p.

Senge, P. et Gautier, A. 1991. Construire une vision partagée. In *La cinquième discipline*, (p.263-295). Paris : First.

Shulman, L. S. 1986. « Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching ». *Educational Researcher*, Vol. 15, no 2, p.4-14.

Shulman, L.S. 1993. «Teaching as community property». *Change*, Nov/Dec, p. 6-7.

Swap, W., Leonard, D., Shields, M. et Abrams, L. 2001. « Using Mentoring and Storytelling to Transfer Knowledge in the Workplace ». *Journal of Management and Information systems*. Vol. 18, no 1, p. 95-114.

Szulanski, G. 1996. « Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm ». *Strategic Management Journal*, Vol 17, p. 27-43.

Szulanski, G. 2000. « The Process of Knowledge transfer: A diachronic Analysis of Stickiness ». *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, Vol 82, no 1, p. 9-27.

- Szylar, C. 2006. *L'apprentissage sans les organisations*. Paris : Lavoisier, 221 p.
- Tardif, M. et Lessard, C. 1999. *Le travail enseignants au quotidien*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye L. 1991. « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant ». *Sociologie et sociétés*, vol. 23, no 1, p. 55-69.
- Thévenet, M. 2006. *La culture d'entreprise*. Coll. « Que sais-je? ». Paris: PUF, 128 p.
- Tsai, W. et Ghoshal, S. 1998. « Social Capital and Value Creation: The Role of Intrafirm Networks ». *Academy of Management Journal*. Vol. 41, no 4, p.464-476.
- Uwamariya, A. 2004. « La représentation des enseignants débutants à l'égard de leur développement professionnel et les facteurs en jeu ». Mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 171 p.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. 2005. « Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, no 1, p. 133-155.
- Van der Maren, J.-M. 2010. « Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages », *Recherches qualitatives*, vol. 29, no 1, p. 129-139.
- Wenger, E. C. et Snyder, W. M. 2000. « Communities of Practice: The Organizational Frontier ». *Harvard Business Review*, (janvier, février), p.139-145
- Young, P. K. 1999. « Joining the academic community: The lived expérience of new teachers in nursing education ». Thèse de doctorat, Madison, University of Wisconsin-Madison, 256 p.